

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PORTRAIT DU POTENTIEL EN LECTURE D'ÉLÈVES DE LA FIN PRIMAIRE
ET DU DÉBUT SECONDAIRE AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE
LÉGÈRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES

PAR

REBECA ALDAMA

FÉVRIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce projet de maîtrise n'aurait pas pu être réalisé sans la contribution, la participation et le soutien de plusieurs personnes que je tiens particulièrement à remercier. Tout d'abord, un grand merci aux enseignantes et aux élèves ayant participé à la collecte de données. J'ai été vraiment choyée d'avoir des participants aussi généreux en temps et en énergie. Leur contribution est précieuse, non seulement pour mon mémoire, mais aussi pour les retombées de ce projet dans les classes et dans la recherche en éducation.

Merci à Céline Chatenoud et à Catherine Turcotte, mes directrices de recherche. Leur dévouement, leur générosité et leur disponibilité tout au long de la réalisation de ce projet dépassaient grandement mes attentes. Elles sont deux chercheuses que j'admire énormément! Merci à Caroline Denaes pour son aide et sa collaboration lors de son passage au Québec qui m'ont permis d'avancer rapidement mon projet et de le peaufiner.

Merci à ma famille. Mon mari et ma fille, que j'aime énormément et avec qui j'ai vécu beaucoup de moments précieux ces deux dernières années. Merci à ma mère et à mon frère de croire en moi, et surtout merci pour l'énorme soutien lors des moments plus intenses, comme lors de l'arrivée de bébé Lorelei. Merci à mes tantes, mes cousines, mes amis et mes collègues pour vos encouragements tout au long de ce parcours.

Merci au Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), aux Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FRQSC), à l'Institut universitaire du CRDITED de la Mauricie et du Centre-du-Québec, à la Fondation de l'UQAM et aux Fonds d'Aide à la Recherche et à l'Évaluation (FARE) pour votre soutien financier qui m'a permis de relever plusieurs défis et de mener un projet d'importance en éducation.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	4
1. 1 Inclusion des personnes ayant une déficience intellectuelle : un cadre essentiel pour favoriser leur réussite	4
1.2 Complexité de l'apprentissage de la lecture chez les élèves ayant une DIL	13
1.3 Approches éducatives actuelles auprès des élèves ayant une DIL	20
1.4 Problème.....	25
1.5 Objectif de recherche.....	26
1.6 Pertinence sociale et scientifique	26
CHAPITRE II	26
CADRE DE RÉFÉRENCE	27
2.1 L'évaluation de la DIL	27
2.2 La lecture.....	42
2.3 Évaluation de la lecture	49
2.4 Synthèse des deux premiers chapitres	60
2.5 Objectifs spécifiques	61
CHAPITRE III	61
MÉTHODOLOGIE.....	62
3.1 Devis de recherche	63
3.2 Participants	64

3.3. Procédure.....	66
3.4 Instruments de collecte des données	68
3.5 L'analyse des données.....	78
3.6 Considérations éthiques.....	79
CHAPITRE IV	80
RÉSULTATS	81
4.1. CAS 1 : FANNY	83
4.2. CAS 2 : TANYA	93
4.3. CAS 3 : JULIEN.....	103
4.4. CAS 4 : SYLVAIN.....	113
4.5 Synthèse des résultats mettant en parallèle les quatre cas de l'étude.....	123
CHAPITRE V	124
DISCUSSION	125
5.1 Retour sur les objectifs de recherche.....	125
5.2 Une méthode d'évaluation plus prometteuse	137
5.3. Limites de l'étude	140
CHAPITRE VI	143
CONCLUSION	144
ANNEXE A	148
Tableau présentant les études employant des tests de type woodcock.....	148
ANNEXE B.....	149
Questionnaire à l'enseignant	149
ANNEXE C.....	154
Canevas d'entretien des élèves.....	154
ANNEXE D	150
Grille profil de l'élève : à partir du dossier scolaire.....	150
ANNEXE E.....	157
Tableau présentant les résultats de Fanny	157
ANNEXE F.....	159
Tableau présentant les résultats de Tanya	159
ANNEXE G.....	163

Tableau présentant les résultats de Julien	163
ANNEXE H.....	168
Tableau présentant les résultats de Sylvain.....	168
RÉFÉRENCES.....	173

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Schéma présentant la ZPD en développement (traduction libre à partir du schéma de Bodrova et Leong, 1995).....	36
2.2 Schéma illustrant les formats <i>sandwich</i> et <i>gâteau</i> (traduction libre à partir du schéma tiré de Dörfler, Golke et Artelt, 2009).....	39
3.1 Schéma illustrant la planification de l'étude de cas, inspirée du schéma de Stake (1995), dans Karsenti et Savoie-Zajc (2011, p.247).....	66
3.2 Procédure A indiquant les niveaux d'interventions sur la tâche	75
3.3 Procédure B indiquant les niveaux d'interventions sur la compréhension du texte ou du vocabulaire.....	77

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1.	Grille d'évaluation de la qualité de la lecture orale (prosodie) 48
4.1.	Tableau illustrant les résultats de Fanny aux tests en lecture en <i>temps 1</i> et en <i>temps 2</i> 87
4.2.	Tableau descriptif des interventions employées auprès de Fanny en <i>temps 2</i> 90
4.3.	Tableau illustrant les résultats de Tanya aux tests en lecture en <i>temps 1</i> et en <i>temps 2</i> 96
4.4.	Tableau descriptif des interventions employées auprès de Tanya en <i>temps 2</i> 99
4.5.	Tableau illustrant les résultats de Julien aux tests en lecture en <i>temps 1</i> et en <i>temps 2</i> 106
4.6.	Tableau descriptif des interventions employées auprès de Julien en <i>temps 2</i> 108
4.7.	Tableau illustrant les résultats de Sylvain aux tests en lecture en <i>temps 1</i> et en <i>temps 2</i> 116
4.8.	Tableau descriptif des interventions employées auprès de Sylvain en <i>temps 2</i> 119
4.9.	Synthèse des résultats des quatre élèves en lecture 123
A.1.	Tableau présentant les études employant des tests Woodcock 148
A.2.	Tableau illustrant les questions mieux réussies par Fanny en <i>temps 2</i> grâce aux interventions liées à la tâche ou à la compréhension 157
A.3.	Tableau illustrant les questions mieux réussies par Tanya en <i>temps 2</i> grâce aux interventions liées à la tâche ou à la compréhension 159

A.4.	Tableau illustrant les questions mieux réussies par Julien en <i>temps 2</i> grâce aux interventions liées à la tâche ou à la compréhension	163
A.5.	Tableau illustrant les questions mieux réussies par Sylvain en <i>temps 2</i> grâce aux interventions liées à la tâche ou à la compréhension.....	168

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AC	Âge chronologique
AM	Âge mental
AMDI	Association de Montréal pour la déficience intellectuelle
APA	American Psychiatric Association
BÉLO	Batterie d'Évaluation de Lecture et d'Orthographe
C.E.C.M.	Commission des écoles catholiques de Montréal
CIM -10	Classification internationale des maladies, 10e révision
COPEX	Comité provincial de l'enfance inadaptée
CTOPP	Comprehensive Test of Phonological Processing
DATMA	Dynamic assessment task of morphological analysis
DÉDALE	Démarche d'évaluation en lecture-écriture
DÉFIS	Démarche éducative favorisant l'intégration sociale
DI	Déficience intellectuelle
DIL	Déficience intellectuelle légère
DGA	Difficulté grave d'apprentissage
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
É.L.FE	Évaluation de la Lecture en Fluence
HART	Hessels Analogical Reasoning Test

INSERM	Institut national de la santé et de la recherche médicale
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MCLM	Mots correctement lus par minute
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
NELP	National Early Literacy Panel
NRP	National Reading Panel
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économique
ODÉDYS	Outil de DÉpistage des DYSlexies
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONU	Organisation des Nations Unies
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
OQLF	Office québécois de la langue française
PACTE	Programme d'études adaptés avec compétences transférables essentielles
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
PPVT	Peabody Picture Vocabulary Test-III
RAI	Réponse à l'intervention
RAN	Rapid Automatic Naming
ROC	Repérage Orthographique Collectif
TAPA	Test d'Apprentissage de la Pensée Analogique
TD	Test dynamique
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UQAM	Université du Québec à Montréal
QI	Quotient intellectuel
SWAN	Strengths and Weaknesses of ADHD-Symptoms and Normal-Behavior
WAIS	Wechsler Adult Intelligence Scale
WASI	Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence
WIAT	Wechsler Individual Achievement Test
WISC	Wechsler Intelligence Scale for Children
WRMT	Woodcock Reading Mastery Test

RÉSUMÉ

Ce projet de recherche décrit le potentiel en lecture d'élèves en fin de primaire et en début de secondaire ayant une déficience intellectuelle légère (DIL). Il s'appuie sur de récentes études ayant observé des similarités dans l'apprentissage de la lecture chez les apprenants neurotypiques et chez ceux ayant une DIL. Ces derniers, catégorisés à risque d'échec scolaire, peuvent ainsi développer les mêmes habiletés que leurs pairs du régulier, dont celles rattachées aux cinq piliers du National Reading Panel (NRP, 2000), mais avec plus de temps et via un enseignement fréquent et répétitif. Ce projet entend aussi combler un manque crucial dans la recherche, car très peu d'études se sont penchées sur le développement d'instruments d'évaluation visant à mieux appréhender le potentiel en lecture de ces élèves.

Les résultats présentés dans ce mémoire concernent quatre études de cas : deux élèves en fin de scolarité primaire et deux en début de scolarité secondaire ayant une DIL. Ils ont participé à un travail de recherche empruntant une méthodologie mixte ayant permis un croisement de données quantitatives et qualitatives issues : de tests statiques standardisés en lecture (E.L.FE, Lequette, 2008; WIAT-II, Wechsler, 2005), d'un test dynamique (TD) (adaptation du WIAT-II), d'entretiens (avec les élèves) et de questionnaires (transmis aux enseignantes). Brièvement, les résultats révèlent que le potentiel en compréhension de texte des quatre élèves a été sous-estimé lorsqu'évalué exclusivement avec des tests statiques. Toutefois, en étant en cours de passation, le TD a permis de mieux situer leur potentiel en lecture, surtout en compréhension, en contournant ainsi les difficultés liées à leurs particularités cognitives (p.ex. mémoire, attention) et affectives (p.ex. motivation, estime de soi).

Mots clés : Déficience intellectuelle légère, compréhension de texte, test dynamique, potentiel en lecture, difficulté d'apprentissage

INTRODUCTION

Lire est considéré comme une compétence essentielle pour bien fonctionner dans nos sociétés occidentales contemporaines. Pour l'*Organisation de coopération et de développement économique* (OCDE, 2002) et de nombreux auteurs (p.ex. Moni, 2007; Ruel, Moreau, et Alarie, 2015), la lecture est indispensable dans la vie privée et professionnelle de tout individu, car elle facilite la participation communautaire et citoyenne, en plus de donner un accès direct au savoir et aux apprentissages tout au long de la vie.

Par ailleurs, les résultats découlant de l'enquête internationale sur les capacités en lecture et écriture (IALS : OCDE et Statistique Canada, 2000) suggèrent que les adultes ayant de faibles habiletés en lecture ont tendance à avoir des revenus plus faibles que la moyenne, des emplois de qualité inférieure, des risques plus élevés d'accidents de travail et des problèmes de santé plus graves. De plus, cette enquête a établi que ces personnes risquent plus de vivre de l'aide sociale et de participer à des activités illégales (Ibid., 2000).

Au Québec, le *Conseil canadien de l'apprentissage* (2007) a fait ressortir qu'un faible niveau en lecture, qui serait associé à des carences en terme de scolarisation de base, a non seulement des répercussions importantes sur l'intégration sociale et le développement des individus concernés, mais aussi des effets notables sur l'ensemble de la société québécoise, notamment en matière de participation sociale.

Parmi la population d'individus ayant un faible niveau en lecture, Duchesne, Rouette, Rocque et Langevin (2002) relèvent que ceux ayant une déficience intellectuelle (DI), même légère (DIL), demeurent souvent analphabètes à l'âge adulte, car ils ne savent pas bien lire, écrire et compter pour être en mesure de bien fonctionner dans nos sociétés de savoir (IALS : OCDE et Statistique Canada, 2000). De surcroît,

l'analphabétisme et les incapacités intellectuelles sont deux facteurs de risque associés à des conditions de vie sociale dévalorisantes, telles que la pauvreté, la discrimination, l'échec scolaire et social et l'exclusion (Duchesne et al, 2002; Naess, Melby-Lervag, Hulme, et Halaas Lyster, 2012 ; Sermier Dessemontet et de Chambrier, 2015).

Parallèlement, des recherches récentes démontrent que les personnes ayant une DI peuvent devenir de bonnes lectrices et utiliser leurs habiletés en lecture au quotidien si elles reçoivent un enseignement ciblé et relativement intensif et explicite (Cohen, Heller, Alberto et Fredrick, 2008), et ce, tout au long de leur cheminement scolaire (Martini-Willemin, 2013).

Cependant, l'enseignement auprès de ces élèves se limite souvent aux compétences sociales et fonctionnelles, mettant ainsi moins l'accent sur les compétences scolaires (Duchesne et al, 2002; Hessels-Schlatter, 2002). Comme développé plus loin, des difficultés sont également observées sur le plan de l'évaluation de leur potentiel en lecture. Pourtant, la DI touche de 1 à 2 % de la population selon les estimations effectuées en Amérique du Nord (APA, 2013), comme dans plusieurs pays d'Europe (INSERM, 2016). Leur reconnaissance ainsi que leur inclusion, basées sur l'universalité des droits, constituent des enjeux majeurs et des responsabilités importantes pour nos sociétés démocratiques actuelles (UNESCO, 2005).

Le présent projet de maîtrise se penche sur l'apprentissage de la lecture des apprenants en fin de primaire et en début de secondaire ayant une DIL dans une perspective inclusive. Par extension, il vise l'exploration de nouveaux outils d'évaluation du potentiel en lecture pour ces élèves provenant de classes spécialisées en DIL.

Les chapitres de ce mémoire suivent une progression logique assurant ainsi au lecteur une bonne compréhension du projet, tout en lui faisant valoir son importance

scientifique et sociale. D'abord, la problématique introduit le contexte et le problème de recherche, pour ainsi aboutir à l'objectif général de recherche. Ensuite, le cadre de référence vient situer le questionnement de recherche au travers des principaux courants théoriques qui s'y rattachent. Le lecteur sera ainsi guidé vers les objectifs spécifiques, ainsi que vers la méthodologie qui y sera employée.

C'est ainsi qu'au troisième chapitre, le devis de recherche et la méthode seront dévoilés, comprenant les instruments, la procédure de collecte et d'analyse des données et les critères d'éthique s'appliquant à cette étude. Au chapitre 4, les résultats de chaque participant seront d'abord présentés individuellement, pour ensuite en retirer une analyse intercas. Cela conduira à la discussion qui sera abordée au chapitre 5. Ce dernier chapitre sera l'occasion d'effectuer un retour sur les objectifs de recherche et d'en tirer les principales conclusions de cette étude. Il s'agira enfin de clore ce travail par la présentation des limites de l'étude et d'ouvrir vers des perspectives de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre pose le questionnement spécifique du projet de recherche. Au travers d'un historique, d'un aperçu des caractéristiques particulières des élèves ayant une DIL ainsi que des approches éducatives qui leur sont actuellement couramment adressées en lecture, il est démontré combien les compétences en lecture de ces élèves sont encore difficilement appréhendables.

1. 1 Inclusion des personnes ayant une déficience intellectuelle : un cadre essentiel pour favoriser leur réussite

Si à l'heure actuelle le questionnement se pose quant aux meilleures voies pédagogiques à emprunter pour soutenir l'apprentissage de la lecture des élèves ayant une DIL, cela n'a pas toujours été le cas. D'un point de vue historique, les individus ayant une DI, désignés autrefois sous l'appellation d'«idiots», d'«imbéciles» ou de «débiles», étaient généralement exclus du système éducatif et de la vie en société (Juhel, 2012). En effet, avant le XIXe siècle, les chrétiens préféraient les enfermer dans des «asiles», ne se préoccupant ni de leur bien-être ni de leur développement, ne reconnaissant ni leurs droits ni leurs libertés individuelles (Ibid., 2012).

En France, la vision de la DI commençait à changer vers la fin du XVIIIe siècle lorsque des savants de grands noms, comme Pinel (1745-1826) et Esquirol (1772-1840), tentaient d'étiqueter les «idiots» en les distinguant d'autres catégories (p.ex. en distinguant les fous des criminels), et ce, dans une perspective de réflexion sur leur éducabilité (Lavallée, 1986 ; Aussilloux et Baghdadli, 2006).

À cette même époque, trois médecins pédagogues sont perçus comme les premiers à avoir tenté une éducation pour les enfants ayant une DI : Itard (1774-1838) avec son rapport sur *Victor l'enfant sauvage* (1801), Guggenbühl (1816-1863) avec son institut pour les «crétins» (1839) et Séguin (1812-1880) avec son ouvrage *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* (1846) (dans Carlier et Ayoun, 2007). Ce dernier, fondateur de l'*Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feeble-minded Persons* (1876) - ancienne appellation de l'*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) - avait d'ailleurs proposé un classement de la déficience : allant de l'«idiotie» (DI profonde), à l'«imbécillité» (DI modérée à sévère), à l'«arriération» (DIL) (dans Ibid., 2007). Ainsi, en début de XIXe siècle, les Français reconnaissaient l'importance d'agir afin de permettre aux enfants dits «arriérés», qui étaient considérés plus habiles que les «idiots», l'accès à l'éducation. L'idée de créer des établissements spéciaux, voire des écoles spéciales, prit donc place, permettant ainsi à l'État de se libérer peu à peu de la prise en charge des «arriérés» (Dufort, 1998).

Parallèlement, au Québec, les autorités « asilaires sont restées en marge du courant progressiste qui s'intéress[ait] à l'éducation de l'idiot voulant qu'il soit éduqué afin qu'il puisse sortir de la prise en charge des institutions» (Dufort, 1998, p.39-40). Avant le XIXe siècle, lorsque les familles ne pouvaient pas s'occuper de l'enfant ayant une DI, les hôpitaux s'en chargeaient (Juhel, 2012). En 1801, une première loi canadienne permit de maintenir les internés dans les hôpitaux (Dufort, 1998). Puis, en 1851, une nouvelle loi, qualifiant l'«idiot» d'un «être dangereux», stimula l'augmentation du nombre d'internements (Lauzon, 2002). Quelques années plus tard, pour limiter le nombre d'aliénés sous la charge du gouvernement, une loi exigeait un avis médical afin de s'assurer que le diagnostic d'«idiotie» ou d'«imbécillité» réponde aux exigences de l'internement (Dufort, 1998). C'est ainsi qu'en 1887, la *Commission royale d'enquête sur les asiles du Québec* donna aux médecins la responsabilité du diagnostic des internés afin de normaliser la

classification des aliénés dans les établissements, permettant ainsi d'organiser les traitements selon la nature du diagnostic (Ibid., 1998).

Entre 1896 et 1921, les médecins québécois aliénistes ont été influencés par les promoteurs de l'eugénisme qui prétendaient qu'il fallait contrôler la transmission héréditaire de l'«idiotie». C'est ainsi que des lois et des mesures drastiques ont été prises au Canada et aux États-Unis afin de diminuer les possibilités de procréation des personnes ayant une DI : la stérilisation forcée, la restriction de mariage, la ségrégation sexuelle, l'exclusion de la société, etc. (Ibid., 1998). Grâce aux revendications voulant l'ouverture d'écoles et de modèles éducatifs pour les «arriérés», l'influence des doctrines de la dégénérescence et de l'eugénisme s'est graduellement estompée (Ibid., 1998; Lavallée, 1986; AMDI, 2010).

1.1.1 Vers une scolarisation « spécialisée » des élèves ayant une DI

Ce n'est donc qu'après 1921 que des asiles-écoles commencèrent à éduquer les jeunes ayant une DI au Québec, comme à l'Hôpital Sainte-Anne de Baie-St-Paul (Dufort, 1998). Cette initiative a d'ailleurs été soutenue par un mouvement de révolte des parents qui luttait contre l'isolement de leurs enfants institutionnalisés dans des établissements asilaires (Lavallée, 1986) et qui revendiquait la création d'écoles et de services éducatifs pour leurs enfants (Fougeyrollas, 2010). L'*Association Secours aux Enfants Arriérés* est d'ailleurs née de ce mouvement qui défendait leur droit à l'éducation (AMDI, 2010).

Ce n'est cependant qu'autour des années 1940 qu'on s'intéressa plus particulièrement à leur éducation, comme on peut le constater en 1937 avec l'ouverture de classes spéciales pour les élèves handicapés par la *Commission des Écoles Catholiques de Montréal* (C.E.C.M) (Lavallée, 1986). En décrétant la fréquentation scolaire obligatoire en 1943, le gouvernement du Québec a ensuite contribué à la scolarisation d'une plus grande majorité d'enfants (ibid., 1986). Puis, une première classe spéciale fut ouverte en 1952 par le MontProvidence, ce qui plaçait dorénavant les élèves ayant

une DI dans le même établissement que les autres. Cela dit, lors des premiers efforts mis en place pour éduquer ces enfants, l'apprentissage de la lecture n'était pas envisagé, car il était considéré trop difficile pour eux (Katims, 2000).

Cependant, avec le lancement de certains programmes s'adressant spécifiquement aux élèves ayant une DI, comme celui du comité catholique du *Département de l'instruction publique du Québec* en 1962 (Lavallée, 1986), l'attention était davantage portée sur leur potentiel dans les apprentissages scolaires. Plus particulièrement, le « Programme d'enseignement du langage oral et écrit pour les élèves appelés débiles mentaux moyens », publié en 1969 par la *Commission des écoles catholiques de Montréal* (C.E.C.M), abordait la question de « l'apprentissage du langage écrit chez certains débiles mentaux moyens », ce qui semblait par ailleurs être un sujet controversé à l'époque (Lavoie, 1969).

À titre d'exemple, il est présenté dans ce programme la croyance selon laquelle « si tel élève est capable de maîtriser la lecture, cela signifie tout simplement qu'il n'est pas un débile moyen et que le potentiel révélé par les tests d'intelligence est inférieur au potentiel réel (requis pour un tel apprentissage) » (ibid., 1969, p.17). Il est aussi expliqué que certains élèves ayant une DIL, même en ayant le potentiel intellectuel jugé suffisant, ne réussissaient pas à apprendre à lire en classe pour « débiles légers » pour des raisons rattachées à des troubles émotifs ou psychomoteurs. Il leur était donc proposé de la réadaptation sur les plans émotionnel ou moteur combinée à une rééducation en lecture et écriture. Ces efforts conduisent donc vers l'intégration des élèves dans la classe ordinaire, comme discuté dans la section qui suit.

1.1.2 Vers l'intégration des élèves ayant une DI

Dans les années 1960, le principe de normalisation (Nirje, 1969), qui s'était propagé des pays scandinaves vers les États-Unis (Ericsson, 1985), commençait à être discuté au Québec. Ce principe invoque l'idée d'offrir aux enfants ayant des incapacités les mêmes conditions de vie que ceux ayant un développement ordinaire, donc un milieu

de développement le plus naturel possible, c'est-à-dire similaire à celui des enfants dits «normaux» (Nirje, 1969; Juhel, 2012). Ce principe de normalisation a d'ailleurs influencé mondialement de nombreuses politiques sociales et scolaires à l'égard des personnes ayant une DI (Dionne, Boutet et Julien-Gauthier, 2002). Les États-Unis, par exemple, ont mis en place la *Loi 94-142. The Education for all Handicapped children Act* stipulant que la scolarisation des enfants ayant un handicap doit être effectuée dans le cadre le plus normal possible.

Au Québec, le principe de normalisation transparaît surtout dans la publication du rapport du *Comité provincial de l'enfance inadaptée* (COPEX, 1976) qui a enclenché la mise en place des politiques et des mesures importantes vers la normalisation. Ce rapport fait un bilan critique de la situation des élèves ayant un handicap en stipulant que les écoles et les classes spéciales mises en place depuis plus d'une dizaine d'années constituaient en fait des facteurs d'exclusion. Les auteurs de ce rapport remettaient aussi en question l'utilisation du modèle médical en éducation, lequel s'appuie sur le diagnostic des élèves pour expliquer leurs difficultés d'adaptation au système et les orienter dans leur parcours scolaire. En d'autres termes, les enfants semblaient être placés dans les classes en fonction de leur diagnostic médical, sans nécessairement évaluer leurs difficultés ou les besoins exprimés (Goupil, 2014).

Ainsi, pour éviter l'exclusion des enfants ayant un handicap selon leur diagnostic, le *Modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement* (voir COPEX, 1976, p.637) a été créé en s'inspirant de certains modèles américains. Le concept d'«intégration» a donc été introduit au Québec, traduit de l'anglais «mainstreaming» (COPEX, 1976, p.198). Il s'agit en fait du fameux système en cascade qui comprend différents niveaux de scolarisation, allant de la classe ordinaire (avec soutien) à l'école spécialisée, pour ainsi permettre à l'enfant de s'adapter au milieu scolaire le plus normal possible tout en s'assurant de répondre à ses besoins spécifiques.

À partir des recommandations de ce rapport, et en suivant le mouvement mondial en faveur de l'égalité des chances pour tous - incluant les personnes ayant une DI, comme précisé dans la *Déclaration des droits du déficient mental* (ONU, 1971) - des mesures gouvernementales ont été mises en oeuvre afin de favoriser l'intégration sociale des personnes handicapées. Par exemple, la loi de 1978 voulant assurer « le respect des personnes handicapées » permit la création de l'*Office des personnes handicapées du Québec* (OPHQ) (Goupil, 2014). Le rôle de cet office est encore aujourd'hui celui de « coordonner les services d'information, de consultation et de promotion des intérêts des personnes handicapées », tout en favorisant leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (ibid., 2014). Ainsi, ces démarches vers la normalisation ont permis un changement progressif du regard porté sur les personnes ayant une DI. Il est considéré dorénavant qu'elles peuvent être intégrées à la communauté et qu'elles peuvent apprendre comme les autres (Juhel, 2012).

En 1983, Wolfensberger vient enrichir le principe de normalisation proposé par les Scandinaves avec le concept de la « valorisation des rôles sociaux ». Il s'agit par cet ajout non seulement de permettre à la personne ayant une DI de vivre dans des conditions de vie lui permettant de se rapprocher le plus possible de la majorité en société, mais également de lui permettre « d'atteindre et de maintenir un statut et un rôle social valorisés, et ce, en relation avec le développement de son autonomie » (Wolfensberger et Thomas, 1988; dans Rousseau, 2010).

L'OPHQ a d'ailleurs lutté pour « la valorisation des rôles sociaux » dans une optique de reconnaissance des droits des individus ayant une DI, comme en témoigne la publication *À part...égale. L'intégration des personnes handicapées* (OPHQ, 1984). Le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), pour sa part, a fait valoir l'importance de l'intégration et de la participation sociales de la personne ayant une DI dans la société, notamment avec ses publications : *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : un impératif humain et social* (MSSS, 1988) et *De l'intégration sociale à la participation sociale* (MSSS, 2001).

À partir des années 1980, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a publié une série de programmes visant l'intégration des élèves ayant une DI dans l'école régulière (Lavallée, 1986). Entre autres, le *Guide pédagogique des programmes de formation générale pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne* a été publié en 1983 pour fournir des directives aux titulaires afin d'adapter leur enseignement en classe (MEQ, 1983). Puis, avec l'adoption de *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 1989) annonçant une réforme dans le système scolaire, le gouvernement québécois proposa d'autres programmes d'études «adaptés» mettant davantage l'accent sur les compétences en français, mathématiques et sciences, comme ceux s'adressant aux élèves présentant une DI moyenne à sévère (MEQ, 1992).

Plus tard, le MEQ mit en place d'autres programmes «adaptés» destinés à ces mêmes élèves, mais qui visaient plutôt le développement de l'autonomie fonctionnelle pour faciliter leur intégration au marché du travail : les *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles* (PACTE) pour les 12-15 ans (MEQ, 1997) et la *Démarche éducative favorisant l'intégration sociale* (Programme DÉFIS) pour les 16-21 ans (MEQ, 1996).

En 2011, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a proposé un programme éducatif par compétences pour les élèves de 4 à 21 ans ayant une DI profonde, qui visait principalement à relier l'éducation à la participation sociale. Plus récemment, le programme par *Compétences axées sur la participation sociale* (CAPS) a été proposé pour les élèves de 6 à 15 ans ayant une DI de moyenne à sévère (MELS, 2015). Dans ce programme, l'évaluation des compétences des apprentissages se fait dans des contextes correspondant à la vie quotidienne. Les compétences scolaires, comme la compétence en lecture, sont donc développées implicitement au travers des situations d'apprentissage inspirées des domaines de la vie. Il est alors possible d'en retirer que ces différents programmes s'adressant aux élèves ayant une

DI moyenne à profonde vise principalement l'intégration sociale et professionnelle des jeunes en les intégrant graduellement à la vie en société.

En marge de cette création de programmes divers, *Une école adaptée pour tous ses élèves -Politique de adaptation scolaire* avait été publiée en 1999 (MEQ, 1999) pour faire écho à un nouveau mouvement s'inscrivant en aval de l'intégration scolaire : celui de l'inclusion (UNESCO, 2005). La section qui suit s'attarde davantage sur ce mouvement d'inclusion des élèves présentant une DIL au Québec.

1.1.3 Vers l'inclusion des élèves ayant une DIL

Cette *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) annonce donc la mise en place du mouvement d'inclusion qui vise la réussite de tous les élèves (Rousseau, 2010). Plutôt que de placer l'élève dans un environnement le moins restrictif possible en fonction de son diagnostic, tel que suggéré dans le modèle d'intégration scolaire, le modèle inclusif propose alors de scolariser tous les élèves, dont ceux ayant une DIL, dans la classe ordinaire, mais d'adapter les méthodes d'enseignement et les interventions pédagogiques en fonctions de leurs besoins spécifiques (Crawford et Porter, 1992; dans Ibid., 2010). Il ne s'agit donc plus nécessairement d'amener l'élève à s'adapter à son milieu; il s'agit alors de se questionner sur les mesures à mettre en place pour que le système scolaire dans son ensemble soit adapté aux élèves et à leurs différences (Dionne et Rousseau, 2006).

C'est d'ailleurs dans ce sens que les critères de classification scolaires ont évolué au Québec. En 2007, le MELS avait mis à jour les documents du MEQ. Depuis, l'élève ayant une DIL n'apparaît plus dans la catégorie d'élèves à risque. L'élève ayant DIL fait donc implicitement partie des élèves à risque, sans avoir besoin d'un diagnostic ou d'indications pour le catégoriser, ce qui représente en quelque sorte un pas vers le mouvement d'inclusion. Selon le ministère de l'Éducation, les élèves à risque présentent des «facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec

scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée» (MELS, 2007).

À l'instar des autres élèves à risque, l'enseignant doit donc répondre aux besoins de ceux ayant une DIL en ayant recours à la différenciation pédagogique, par exemple, pour adapter ou modifier ses pratiques éducatives afin de leur permettre de bien suivre en classe (Potvin et Lapointe, 2010). Ils doivent donc suivre le même programme éducatif que leurs pairs sans déficience, puisqu'ils ne font pas partie des «élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage» (EHDAA). Afin de leur assurer un suivi et de leur fournir des outils favorisant leur cheminement scolaire, un plan d'intervention est élaboré dès que l'enseignant observe des difficultés en classe.

En dépit de ces mouvements et des progrès pour ce qui est de l'intégration sociale et de l'inclusion des personnes ayant une DI, des difficultés demeurent pour ce qui est de leur participation sociale (MSSS, 2001). On soulève notamment que « cette tendance à l'exclusion semble perdurer en raison de la persistance des préjugés inférant qu'elles sont généralement incapables de s'adapter en société et incapables d'apprendre » (Duchesne et al., 2002, p. 20).

Bien que l'on estime depuis quelques décennies que la majorité des personnes présentant une DI peuvent apprendre à lire (voir Bach, 1991), beaucoup d'entre elles demeurent analphabètes, ce qui limite leur autonomie et leur participation sociale (Martini-Willemin, 2013; Dessemontet et Chambrier, 2015). Pourtant, «le développement de l'autonomie et l'atteinte d'une véritable participation sociale sont considérés comme des finalités de l'éducation des élèves qui ont des incapacités intellectuelles» (El Chourbagui et Langevin, 2005, p.5). Considérant que les personnes ayant une DIL représentent 90% de la population québécoise ayant une DI (MSSS, 2001), il devient important de se pencher sur des mesures à mettre en place pour leur permettre de développer de meilleures habiletés en lecture et ainsi améliorer

leur qualité de vie. La complexité de cet apprentissage demeure toutefois un défi de taille à relever, surtout auprès des élèves ayant une DIL qui doivent, comme mentionné plus haut, suivre le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (MELS, 2001) à l'instar de la majorité des élèves sans handicap ou difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

1.2 Complexité de l'apprentissage de la lecture chez les élèves ayant une DIL

Dans ce programme de formation québécois, l'apprentissage de la lecture est la *compétence 1* du domaine des langues, situé dans le chapitre 5 intitulé *Français, langue d'enseignement* (PFÉQ; MELS, 2001). Au primaire, l'élève est amené à développer cette compétence, qui s'intitule *Lire des textes variés*, au moyen des cinq composantes : «construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences», «utiliser le contenu des textes à diverses fins», «réagir à une variété de textes lus», «utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture» et «évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer» (PFÉQ-primaire, MELS, 2001, p.75). Au premier cycle du secondaire, cette compétence devient *Lire et apprécier des textes variés* et comprend quatre composantes : «construire du sens», «porter un jugement critique», «mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture» et «réfléchir à sa pratique de lecteur» (PFÉQ-secondaire, MELS, 2001, p.97-98).

Le développement de cette compétence scolaire est essentiel, selon le ministère de l'Éducation, car elle est «non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir» (PFÉQ-primaire, MELS, 2001, p.74). En outre, l'apprentissage de la lecture est fortement lié à la réussite scolaire, non seulement en français langue d'enseignement, mais aussi dans les autres matières, comme en mathématiques ou en sciences (Voyer, Beaudoin et Goulet, 2012; Guthrie et Ozgungor, 2002). Le *Plan d'action sur la lecture à l'école* a d'ailleurs été mis en

place par le MELS en janvier 2005 pour contrer l'échec scolaire, qui dépend fortement de la réussite en lecture des élèves.

Former des lecteurs autonomes devient donc l'une des responsabilités les plus importantes des enseignants (MELS, 2005), mais aussi une des plus complexes, notamment à cause du caractère opaque de la langue française écrite qui rend les relations entre les lettres et les sons peu évidentes (Goswami, Gombert et de Barrera, 1998; Ziegler, Jacobs et Stone, 1996). La compréhension écrite, étant également multidimensionnelle et complexe sur le plan des processus cognitifs (Irwin, 2007), représente un défi supplémentaire pour tout jeune lecteur. Ce défi est amplifié lorsque les élèves présentent une DIL, particulièrement en raison de leurs caractéristiques spécifiques. Par ailleurs, certains auteurs vont jusqu'à suggérer que l'apprentissage de la lecture aurait un lien bidirectionnel avec la DI, de sorte que le potentiel intellectuel de l'individu serait influencé par son potentiel en lecture, et vice-versa (Guihard-Lepetit, 2015). Cela mène à aborder la question de l'évaluation de la DI, qui est assez complexe étant donné les différentes variables à considérer sur les plans cognitif, comportemental et émotionnel. Comme développé dans la section qui suit, la performance et le potentiel en lecture des élèves ont été pris en compte dans différents instruments utilisés pour l'établissement de la DI.

1.2.1 Lien entre l'évaluation de la DI et la lecture

Les éléments issus de l'évaluation diagnostique de la DI permettent de mettre en lumière le lien étroit existant entre la mesure de l'intelligence et la lecture, sans oublier les éléments interdépendants (Briquet-Duhazé, Ouellet, Lavoie, 2015). Dans les classifications mondiales reconnues en médecine, en psychologie et en éducation - dont celle de *American Psychological Association* (APA) avec le DSM-5 (2013) ou encore celle de l'*American Association on Intellectual and developmental disabilities* (AAIDD) dans la 11^e édition de son manuel (2010/2011) - la lecture

contribue au diagnostic de la DI, que ce soit au niveau du quotient intellectuel (QI), que des comportements adaptatifs.

Dans leur précédent manuel publié en 1994, intitulé *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV), les chercheurs formant l'*American Psychological Association* (APA) décrivaient les personnes ayant une DIL comme ayant un potentiel intellectuel « à peu près équivalent à ce qui était habituellement désigné par la catégorie pédagogique éduicable ». En d'autres termes, il s'agit des individus pouvant bénéficier d'apprentissages scolaires, comme la lecture (APA, 1994). Aujourd'hui d'ailleurs, on n'identifie pas de différence majeure au préscolaire (0-5 ans) entre l'enfant ayant un développement typique et celui ayant une DIL (APA, 2013).

La DI est récemment définie comme «un trouble qui inclut un déficit intellectuel ainsi qu'un déficit touchant le fonctionnement adaptatif dans les domaines conceptuels [comme la lecture], sociaux et pratiques, débutant pendant la période développementale » (APA, 2013, p.33; traduction libre par Tassé, 2013). Pour l'établissement de la DI, trois critères doivent donc être remplis : A) des déficits dans les fonctions intellectuelles, B) des déficits dans le fonctionnement adaptatif et C) l'apparition des déficits durant la période développementale (APA, 2013).

Dans le DSM-IV (APA, 1994), les auteurs proposaient quatre niveaux de sévérité (léger, moyen, grave et profond) de déficits intellectuels calculés à l'aide d'un test d'intelligence. Parmi ces niveaux, la DIL était associée à un QI de 50 à 70 environ (APA, 1994). Lorsque l'on compare la classification du DSM-IV (1994) à celle de la *Classification statistique internationale des maladies - 10^e édition* (CIM-10), on relève que l'*Organisation mondiale de la Santé* (OMS, 1994) établissait des frontières plus précises entre chaque niveau de sévérité de DI, où la DIL se situait entre 50 et 69 de QI.

Parmi les modifications du DSM-5 (APA, 2013), on note que la classification des degrés de sévérité de DI ne devrait plus se faire sur la base des scores de QI, mais plutôt en considérant le niveau de fonctionnement adaptatif, entre autres, car les instruments utilisés pour évaluer le QI sont jugés moins valides (APA, 2013; Hessels et Tiekstra, 2010; Sénéchal, Larivée, Audy et Richard, 2007; Tiekstra, Hessels et Minnaert, 2009). Il est donc essentiel d'évaluer les comportements adaptatifs, qui comprend des items évaluant les compétences écrites. On constate alors que la lecture vient encore une fois contribuer au diagnostic. En effet, les cliniciens doivent tenir compte des trois types d'habiletés adaptatives : habiletés conceptuelles (lecture, maths, etc.), habiletés sociales (estime de soi, amitiés, etc.) et habiletés pratiques (autonomie, activités du quotidien, etc.).

Également, à l'âge adulte, on relève des difficultés d'apprentissage et un besoin de soutien dans ces mêmes domaines (lecture, écriture, mathématiques) (Ibid., 2013). Ces difficultés sont d'ailleurs liées à des limitations dans la pensée abstraite, les fonctions exécutives (planification, élaboration, organisation et flexibilité cognitive) et la mémoire qui persistent à l'âge adulte (Ibid., 2013). Elles posent d'ailleurs un grand défi lors de l'apprentissage de la lecture, qui demande la mobilisation d'un grand nombre d'habiletés cognitives (Conners, Rosenquist, Sligh, Atwell, et Kiser, 2006).

Si on regarde la classification de l'OMS (2014), la DI est associée également à des capacités réduites dans la compréhension et les apprentissages; dont la lecture. Ce «trouble de l'intelligence » serait aussi lié à « un trouble du fonctionnement social » limitant l'autonomie de la personne (ibid., 2014). La définition de l'OMS rejoint ainsi celle de l'AAIDD, puisqu'elle fait mention des limites dans les capacités intellectuelles et le fonctionnement social :

La déficience intellectuelle est caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif lequel se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et

pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans. (AAIDD, 2010/2011, p.6)

En ajout à cette définition, qui s'appuie sur cinq postulats (relatifs aux capacités intellectuelles, au comportement adaptatif, à la santé, à la participation et au contexte) (voir PP 6-7), l'AAIDD fournit des scores frontières permettant l'établissement de la DI à approximativement « deux écarts types sous la moyenne » eu regard aux limites du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif du sujet (AAIDD, 2010/2011). Relativement à cette dernière proposition, l'évaluation des habiletés en lecture vient peser dans la balance de l'évaluation diagnostique et renvoie à la complexité de cet apprentissage pour ces personnes, tel que décrit dans la prochaine section.

1.2.2 Éléments liés à l'apprentissages en lecture

Apprendre à lire est un processus assez long et complexe (Foorman et Moats, 2004; Snow, Burns et Griffin, 1998; Torgesen, 2002; Irwin, 2007; NRP, 2000), encore plus pour les élèves présentant une DIL (Beaulieu et Langevin, 2014; Allor, Champlin, Gifford et Mathes, 2010; Dessemontet et Chambrier, 2015; Martini-Willemin, 2013). En effet, les personnes ayant un faible QI sont plus sujettes à présenter des déficits dans la mémoire de travail et les fonctions exécutives (Alloway, 2010; AAIDD, 2010/2011) qui affectent souvent l'acquisition des compétences scolaires, comme la lecture (p.ex. Rosenquist, Connors, Roskos-Ewoldsen, 2003; Bayliss, Jarrold, Baddeley et Leigh, 2005; Locascio, Mahone, Eason et Cutting, 2010). De plus, dès leur plus jeune âge, ces dernières connaissent généralement des retards sur le plan langagier (Connor, Alberto, Compton, et O'Connor, 2014) qui entraînent inévitablement des retards dans l'acquisition des habiletés de base en lecture (Beaulieu et Langevin, 2014), mais aussi dans les stratégies plus avancées en compréhension de texte, étant donné le lien étroit existant entre la compréhension orale et écrite (Nation et Snowling, 2004).

De manière générale, les enfants ayant une DIL peuvent bien développer les habiletés de base liées à l'émergence de l'écrit, telles que les six habiletés conventionnelles du *National Early Literacy Panel* (NELP, 2008), qui seront présentées ultérieurement dans ce mémoire. Par contre, leur retard de développement intellectuel entraîne des limitations sur le plan de la discrimination des informations visuelles et auditives qui auraient, par conséquent, des répercussions sur l'acquisition des stratégies d'identification de mots dès le début de leur scolarité primaire (Soltani et Roslan, 2013; Conners, 2003; Cawley et Palmar, 1995).

Plus spécifiquement, apprendre à décoder serait plus ardu pour ces élèves étant donné leurs déficits de la mémoire phonologique qui seraient liés à des retards sur les plans de la conscience phonologique et du principe alphabétique (Channell, Loveall et Conners, 2013; Soltani et Roslan, 2013) et qui conduiraient à d'autres retards, notamment dans l'identification de lettres, la reconnaissance de mots fréquents et la correspondance lettres-sons (Cawley et Palmar, 1995). Comme ces habiletés sont nécessaires pour lire un texte, car elles permettent d'en acquérir d'autres, plus avancées, menant vers une bonne compréhension de texte (Muter, Hulme et Snowling, 2004), ces élèves se retrouvent rapidement en échec en lecture et parviennent rarement à rattraper ce retard avec le temps (Rosenquist et al., 2003; Bayliss et al., 2005; Locascio et al, 2010; Goupil, 2014).

Autour de 6 et 8 ans, beaucoup d'élèves ayant une DIL sont de très faibles décodeurs et lisent de manière très saccadée, ce qui retarde par le fait même leur compréhension en lecture (Bos et Tierney, 1984). Au-delà de 9 ans, leurs difficultés persistent et affectent même l'apprentissage des autres disciplines scolaires (Conners, 2003; Conners et al., 2006). Langevin, Dionne et Rocque (2004) expliquent comment les retards de ces élèves risquent d'être accentués chaque année par l'écart qui s'accroît entre leur âge chronologique et leur âge mental. Selon cette perspective, les difficultés des élèves présentant une DIL s'amplifieraient en grandissant, car ils auraient de plus en plus de la difficulté à réaliser des tâches scolaires généralement

associées à leur âge chronologique (p.ex. un élève de 10 ans qui pourrait bien réaliser les tâches scolaires du 1^{er} cycle du primaire, mais pas celles du 2^e ou 3^e cycle). Ces retards semblent aussi affecter l'acquisition des compétences en lecture, ce qui s'avère par ailleurs étroitement lié à leur capacité de traitement des informations d'un texte et à leur perception de leur propre compréhension en lecture (Beaulieu et Langevin, 2014; Bransford, Brown, Cocking, Donovan, et Pellegrino, 2000). Par conséquent, plusieurs auteurs ont constaté que les jeunes ayant une DIL semblent rarement dépasser les apprentissages du primaire et atteignent en moyenne un niveau en compréhension de texte équivalent à des élèves de moins de 10 ans de classe ordinaire (Moni et Jobling, 2001 ; Morgan et Moni, 2008 ; Gardou et Develay, 2001; Lessan-Delabarre, 2001).

Malgré les difficultés de ces élèves qui semblent s'amplifier en grandissant, beaucoup d'auteurs croient qu'ils ont le potentiel de devenir de meilleurs lecteurs (voir Cèbe et Paour, 2012; Martini-Willemin, 2013; Rizopoulos et Wolpert, 2004). Tel que décrit dans une expertise collective portant sur les déficiences intellectuelles (INSERM, 2016), la « recherche dans le champ des apprentissages a montré que les personnes ayant une DI peuvent progresser à tout âge » et que les effets dits « plateau » (de non progression) seraient davantage associés à un manque de stimulation qu'à la déficience intellectuelle comme telle (ibid., 2016). Dans la recherche, il est donc fortement suggéré que les élèves ayant une DI devraient avoir la chance d'apprendre à lire et écrire tout au long de leur scolarité primaire et secondaire, et même au-delà.

C'est d'ailleurs dans cet esprit que Denise Normand-Guérette a fait valoir dans son ouvrage *Stimuler le potentiel d'apprentissage des enfants et adolescents ayant besoin de soutien* (2012) l'importance de croire aux capacités d'évolution dans les apprentissages de ces élèves en considérant à la fois leurs forces et leurs difficultés sur les dimensions cognitives et émotionnelles. En d'autres mots, l'enseignant a intérêt à croire que les élèves peuvent toujours progresser en lecture, sans

nécessairement savoir « jusqu'où leurs capacités peuvent se développer » (Normand-Guérrette, 2012).

De plus, selon cette auteure, la dimension émotionnelle est très importante pour ces jeunes, car elle implique de tenir compte de ce qui les motive dans les apprentissages et de respecter leur individualité lors de la mise en place d'interventions pédagogiques. Même s'ils partagent des caractéristiques communes, chaque élève est unique. Il devient donc nécessaire de s'intéresser à leur manière d'apprendre, pour ainsi diminuer les « interférences émotionnelles » lors des apprentissages et de les aider à se trouver des stratégies efficaces pour « codifier et emmagasiner les nouvelles connaissances dans la mémoire à long terme afin qu'elles puissent être généralisées dans de nouveaux contextes » (ibid., 2012).

Il est donc nécessaire de soutenir l'acquisition des compétences scolaires chez les élèves en fin primaire et en début secondaire ayant une DIL, non seulement parce que cette transition représente un moment important dans leur développement (MELS, 2012), mais aussi parce que c'est vers cet âge que leur écart avec la norme devient le plus marqué (Langevin et al, 2004). De plus, dès la fin du primaire, les textes scolaires et les exigences ministérielles demandent que l'élève maîtrise des stratégies plus avancées leur permettant de se centrer davantage sur la compréhension en lecture que sur le décodage de ce qui est écrit (voir le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), MELS, 2001). Il devient alors pertinent de se pencher sur les pratiques pédagogiques à mettre en place auprès de ces derniers pour leur assurer le meilleur parcours possible (Rizopoulos et Wolpert, 2004).

1.3 Facteurs liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture auprès des élèves ayant une DIL

Une recherche collaborative se penche justement sur ces pratiques en lecture auprès des élèves ayant une DIL en fin de primaire en début de secondaire, dans laquelle s'insère le présent projet de maîtrise. Initié en 2013, ce projet subventionné, qui se

fait en collaboration avec trois commissions scolaires de la grande région montréalaise, a pour but de soutenir les enseignants dans le développement de nouvelles pratiques visant la hausse du niveau en lecture des élèves ayant une DIL. Il se développe en trois temps. Durant la première année du projet (2013-2014), il s'agissait de mettre en lien les éléments issus des données probandes de la recherche dans les domaines de la littératie et de la DI avec les pratiques du terrain. Durant les années 2 (2014-2015) et 3 (2015-2016), le volet formation des enseignants prend place la mise afin de cibler et mettre à l'essai des pratiques d'enseignement de la lecture innovantes et efficaces pour les élèves ayant une DIL.

Au terme de la première année de la recherche (temps 1), les résultats préliminaires ont permis de constater une grande variabilité dans les méthodes et les pratiques des enseignants en classe d'élèves ayant une DIL (Chatenoud, Turcotte, Aldama et Guillemette, 2013). D'après les informations recueillies sur un premier groupe d'enseignants (N=12 enseignants; 6 au primaire et 6 au secondaire), il y aurait une plus grande homogénéité dans les pratiques au niveau primaire qu'au niveau secondaire. En effet, de manière générale les titulaires du primaire visent à développer les habiletés de base en lecture, comme les stratégies de décodage, d'assemblage, de reconnaissance globale ou de compréhension de mots, de phrase ou de courts textes (Ibid., 2013).

Au secondaire, on observe une plus grande variabilité dans les pratiques et le matériel utilisés. Alors que certaines enseignantes préfèrent revenir sur l'enseignement des stratégies de base en lecture (en se référant autant au PFÉQ du primaire qu'à celui du secondaire), d'autres se concentrent davantage sur les stratégies de compréhension de textes à l'oral (ou à l'aide de logiciel générateur de mots comme Word-Q). En outre, quelques-unes semblent plutôt privilégier une approche plus fonctionnelle, en employant par exemple la méthode *Vivre Parler Lire* (VPL) à l'aide de pictogrammes (ou mots étiquettes reprenant un vocabulaire associé à des activités du quotidien,

comme prendre l'autobus, laver la vaisselle, faire une recette), puisqu'elles constatent que certains élèves sont non-lecteurs (ibid., 2013).

Mis à part le fait que les pratiques en lecture employées par les enseignants varient d'une classe à l'autre, on observe aussi que les évaluations sont peu fréquentes, surtout au secondaire, et que le matériel utilisé par les titulaires varie grandement (Ibid., 2013). Cette variabilité dans les approches et le matériel employés en lecture peut notamment s'expliquer par le fait que les enseignantes ne savent pas quelles méthodes privilégier et quels objectifs fixer en lecture pour leurs élèves. En effet, la majorité mentionne ne pas avoir suffisamment de ressources et de connaissances sur le potentiel en lecture des élèves ayant DIL ou sur leur mode d'apprentissage afin de fixer des objectifs adaptés à leurs réels besoins (ibid., 2013).

En outre, d'après les informations recueillies auprès des enseignants et conseillers pédagogiques des trois commissions scolaires, l'enseignement et l'organisation pédagogique pour cette clientèle dépendent de l'établissement, du niveau scolaire et de la commission scolaire. Dans certaines commissions scolaires, des classes spéciales ont été créées spécifiquement pour les élèves ayant une DIL, alors que dans d'autres il n'y a pas de classe regroupant uniquement ces élèves. Ainsi, un enfant ayant une DIL peut soit être intégré en classe ordinaire, soit être placé en classe spéciale en difficulté grave d'apprentissage (DGA) ou soit être mis dans une école spéciale pour élèves ayant une DI.

Par ailleurs, le problème de la scolarisation des élèves ayant une DIL vient aussi de la variabilité des diagnostics (Richer, Lachance, Côté et Guérin, 2012). En effet, ces apprenants se retrouvent souvent dans des classes mixtes avec des enfants présentant différents troubles associés (p.ex. trouble déficitaire de l'attention, trouble anxieux, etc.). Il devient donc difficile pour les enseignants d'intervenir auprès des élèves ayant une DIL étant donné la multiplicité des difficultés présentes (Chatenoud et al., 2013).

Si ces résultats préliminaires doivent encore être complétés ou confirmés avec l'ensemble des constats établis durant les trois ans de recherche collaborative, il est intéressant de constater que les défis que semblent rencontrer les enseignants aujourd'hui sont très similaires à ceux que rencontraient les maîtres de classes spéciales en DIL il y a de cela une cinquantaine d'années.

En effet, ils rappellent les conclusions venant d'une enquête nationale menée en 1965 par l'*Association canadienne d'Éducation* qui avait pour mandat de dresser un portrait de l'enseignement dans les classes spéciales pour les « déficients mentaux éduquables ». Cette étude comprenait 121 classes participantes, dont 5 de Montréal (Commission protestante anglophone). Les autres provenaient de la Colombie-Britannique (N=14), de l'Alberta (N=11), de la Saskatchewan (N=10), du Manitoba (N=15), de l'Ontario (N=61), du Nouveau-Brunswick (N=1) et de la Nouvelle-Écosse (N=4). Pour être placé dans une classe spéciale, l'élève devait présenter un retard scolaire d'environ deux ans par rapport à ses pairs, avoir passé un test d'intelligence, être recommandé par un enseignant et avoir obtenu le consentement des parents. Ces critères sont très similaires à ceux qu'on utilise aujourd'hui pour la classification des élèves.

Les résultats de ce rapport révèlent que dans la plupart des classes en DIL, les élèves dépassaient rarement les acquis équivalents à la 5^e ou à la 6^e année du primaire. Les enseignants observaient une lenteur dans les progrès des élèves et la nécessité de répéter ou de réenseigner les mêmes notions en classe plusieurs fois. Ils mentionnaient aussi que l'hétérogénéité des classes, en âges et en niveaux de scolarité, rendait l'enseignement plus difficile.

En lecture, les élèves de 9 ans avaient en moyenne un niveau équivalent à la 1 ½ année du primaire. Ils progressaient à une vitesse d'un niveau scolaire à chaque deux ans. Cela fait en sorte qu'à 16 ans, ces derniers atteignaient un rendement équivalent à la 5^e année du primaire. On note donc un progrès constant, mais plus lent que la

moyenne des élèves. Autre élément intéressant, les enseignants mentionnaient le manque de matériel d'enseignement de la lecture adapté à ces élèves. Force est donc de constater que l'ensemble de ces données est très similaire aux informations recueillies depuis 2013 auprès des 15 enseignants des 7 écoles montréalaises participantes (Chatenoud et al., 2013). Les mêmes enjeux semblent donc persister au sujet du progrès des élèves ayant DIL en lecture, mais aussi au sujet des méthodes et du matériel d'enseignement adapté à ces derniers.

Considérant tous les éléments présentés ci-dessus, on peut en retirer que le manque de connaissances relatives au potentiel en lecture des élèves ayant une DIL ne favorise pas la mise en place de pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en lecture efficaces pour leur permettre de bien progresser en lecture, surtout lors de la transition du primaire vers le secondaire. À ce propos, Duchesne et al. (2002) soulèvent que les lacunes dans les programmes éducatifs, l'imprécision des objectifs d'apprentissage et le manque d'instruments d'évaluation ne permettent pas de faire valoir les réelles capacités d'apprentissage de ces apprenants eu regard à leurs limites cognitives. Les interventions pédagogiques priorisées jusqu'à maintenant ne semblent donc pas permettre à ces élèves de développer les habiletés nécessaires menant à une plus grande autonomie en lecture (Langevin et al., 2004). Quelques auteurs avancent même que ce problème viendrait aussi de la mauvaise identification de leurs besoins éducatifs (Dever et Knapczyk, 1997; dans El Chourbagui et Langevin, 2005).

Pourtant, la majorité des personnes ayant une DIL peuvent bien apprendre à lire et à écrire. En effet, des études récentes ont démontré que les élèves ayant une DIL peuvent acquérir des habiletés en lecture équivalentes à leurs pairs au développement typique (Rizopoulos et Wolpert, 2004), telles que les habiletés d'identification de mots (Wise, Sevcik, Ronski et Morris, 2010; Channell et al., 2013), de fluidité en lecture (Ratz et Lenhard, 2013; Hua, Therrien, Hendrickson, Woods-Groves, Ries et Shaw, 2012). et de compréhension de texte (Allor, 2010; Hua et al., 2012). Dans un contexte de développement de nouvelles stratégies pour soutenir l'accès à la lecture

pour tous, il devient donc crucial d'intervenir sur la scolarisation des personnes ayant une DIL pour solidifier leurs compétences de lecteurs durant les différents stades de leur scolarisation et lors de leur passage à leur vie d'adultes (Cèbe et Paour, 2012).

1.4 Problème

Ces différents constats sur l'inadaptation des interventions pédagogiques destinées à soutenir l'apprentissage de la lecture pour les élèves ayant une DIL renvoient à des difficultés d'évaluation de leurs besoins éducatifs. On perçoit donc de relatives difficultés pour les enseignants à adapter leurs interventions pédagogiques (Langevin et al., 2004) ainsi que d'autres, liées à l'identification des besoins éducatifs des élèves ayant une DIL (Dever et Knapczyk, 1997; dans El Chourbagui et Langevin, 2005). Ces difficultés pourraient représenter des facteurs expliquant un niveau important d'analphabétisme chez la population d'adultes québécois ayant une DI (Duchesne, 1999), lesquels rencontrent des difficultés importantes sur les plans personnel et social (MSSS, 2001).

À la lumière des écrits scientifiques récents, une des clés qui permettraient de mieux orienter le développement d'interventions pédagogiques efficaces de la lecture pour les élèves ayant une DIL serait de mieux connaître leur potentiel en lecture (Ratz et Lenhard, 2013). Pour cela, il faut accorder une place importante à l'évaluation des apprentissages puisqu'elle « concourt au développement du plein potentiel de l'élève, permet d'offrir une vision globale de son cheminement et contribue à reconnaître ses compétences » (MELS, 2003). Cependant, au Québec, comme ailleurs en Amérique, peu de données décrivent les habiletés en lecture des élèves ayant une DIL lors des différentes périodes de leur scolarisation, surtout en fin primaire et secondaire, qui constituent des moments importants dans le développement des élèves (MELS, 2012). Pourtant, comme le soulèvent Ratz et Lenhard (2013), il est essentiel de connaître le potentiel en lecture des élèves ayant une DIL afin de proposer des

interventions adaptées, de créer des environnements propices aux apprentissages et d'implanter des politiques scolaires efficaces.

1.5 Objectif de recherche

En réponse aux besoins relevés dans le présent chapitre, ce projet entend mieux décrire le potentiel en lecture des élèves de fin primaire et secondaire ayant une DIL en fonction de leur niveau de scolarité.

1.6 Pertinence sociale et scientifique

Les résultats découlant de la présente étude visent à décrire les réussites et les difficultés vécues par les élèves ayant une DIL à la lumière des modèles développementaux et cognitifs en littératie. Il s'agit d'un premier pas ambitionnant un développement plus complet des habiletés en lecture chez ces élèves, susceptible de contribuer à une plus grande participation citoyenne, à une meilleure intégration à la vie socioéconomique et à une vie plus riche sur le plan culturel.

En outre, cette recherche permet de combler un manque existant dans la littérature scientifique récente. En effet, peu d'études ont été menées pour évaluer les habiletés en lecture des élèves ayant une DIL selon les différents stades de scolarisation (Ratz et Lenhard, 2013). De surcroît, cette étude contribuera directement à un projet de recherche collaborative plus large mené par Céline Chatenoud et Catherine Turcotte.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le second chapitre de ce mémoire entend préciser l'objectif de recherche en dégageant d'abord des écrits scientifiques les éléments relatifs à l'établissement de la DI et au potentiel d'apprentissage des élèves présentant une DIL. Un parcours des différents courants théoriques sur l'apprentissage de la lecture suivra, ainsi qu'une présentation des principaux outils d'évaluation de la lecture. Cette démarche permettra par la suite de cibler des objectifs spécifiques de recherche eu regard aux différents éléments abordés.

2.1 L'évaluation de la DIL

Tel qu'abordé dans le premier chapitre, l'évaluation de la DI doit être faite en fonction des objectifs spécifiques ciblés (AAIDD, 2010/2011). Il est donc essentiel de réunir toute l'information nécessaire à l'aide d'instruments appropriés, valides et fiables pour prendre des décisions éclairées. Ainsi, lors de l'établissement de cette évaluation, trois critères doivent être respectés : 1) le choix des instruments et le processus d'évaluation se font en fonction de l'objectif ciblé; 2) les résultats sont valides; 3) les résultats répondent au but visé. L'AAIDD propose donc un cadre d'évaluation comprenant trois fonctions : le diagnostic, la classification ou la planification de soutien (Ibid, 2010/2011, p.21).

Pour diagnostiquer la DI, il faut employer des outils standardisés qui sont appliqués de façon individuelle et qui mesure autant le fonctionnement intellectuel que le comportement adaptatif, sans oublier le critère de l'âge d'apparition (AAIDD, 2010/2011; APA, 2013). L'évaluation diagnostique doit répondre à certains objectifs,

comme l'établissement de la présence ou non d'une DI pour confirmer les droits aux services, aux avantages ou à la protection légale. Les instruments et outils pour ce type d'évaluation sont les suivants : les tests d'intelligence, les échelles de comportement adaptatif, l'âge d'apparition documenté, les mesures du développement et l'histoire sociale et éducationnelle (AAIDD, 2010/2011, p. 22).

L'évaluation selon la classification de la DI peut autant viser la classification de l'intensité du soutien requis, qu'être utilisé à des fins de recherche, à des fins scolaires, à des fins de remboursement ou de financement de services. Les évaluateurs sont censés respecter les objectifs de départ et éviter d'utiliser les informations de ces évaluations à des fins inappropriées. Les méthodes d'évaluation généralement employées sont les échelles d'intensité de soutien, les niveaux de comportement adaptatif, les niveaux de QI, les évaluations de l'environnement, les systèmes de facteurs de risque étiologique, les mesures de santé mentale et les catégories d'avantages (Ibid., 2010/2011, p. 23).

Enfin, l'évaluation pour la planification ou le développement de services de soutien doit être mise en place par une équipe multidisciplinaire pour répondre aux besoins d'une personne dans différentes sphères de la vie, comme son éducation, son comportement adaptatif, sa santé et sa sécurité. Ce type d'évaluation doit réunir l'information de diverses mesures standardisées et informelles relatives aux besoins de soutien de l'individu, telles que l'inventaire étiologique, les tests de développement, les évaluations langagières, motrices ou sensorielles, les échelles d'intensité de soutien, les plans de soutien comportemental, l'auto-évaluation, etc. (Ibid., 2010/2011, p. 24).

2.1.1 L'évaluation de la DI au Québec

Malgré les multiples instruments existants pour évaluer la DI, tels que les échelles de comportements adaptatifs, les mesures de développement, les systèmes de facteurs de risque étiologique, les échelles d'intensité de soutien, etc., force est de constater que

l'établissement de la DIL a longtemps été basée sur les résultats des tests de QI (Richer et al., 2012; APA, 2013; AAIDD, 2010/2011). Au Québec, la majorité des enfants étiquetés comme ayant une DIL ont été diagnostiqués sous la base des scores obtenus au moyen de tests d'intelligence normalisés (Juhel, 2012; Desjardins, 2013).

Les tests les plus utilisés au Québec sont les échelles de *Wechsler* (2003) et le *Stanford-Terman-Binet* (1960), ainsi que l'*Adaptive Behavior Assessment System* (2003) pour le comportement adaptatif (dans Juhel, 2012). Relativement à ces tests, des normes canadiennes ont été établies pour le *Wechsler Individual Achievement Test-IV (WISC-IV)* (Wechsler, 2003) pour les 6 à 16 ans et le *Wechsler Adult Intelligence Scale-III (WAIS-III)* (Wechsler, 1997) pour les 16 à 89 ans. Des normes québécoises sont aussi émises pour les 4 à 9 ans (Chevrier, 1996) et pour les 10 à 86 ans (Chevrier, 1989) (dans Deschênes et Dufour, 2005). Ces tests d'intelligence mesurent le quotient intellectuel (QI) selon un rapport de l'âge mental (AM) de la personne et de son âge chronologique (AC) multiplié par 100 : $QI = (AM/AC) \times 100$ (Juhel, 2012; APA, 1994).

Malheureusement, dans la pratique, la catégorisation de la DI selon les tests de QI semble peu utile dans les écoles, notamment lors de l'élaboration d'un plan d'intervention pour ces élèves, puisqu'elle n'informe pas des réelles capacités de ces derniers et de leurs particularités dans les apprentissages (Juhel, 2012). Bien que ces tests fournissent des approximations du fonctionnement conceptuel, l'APA (2013) relève qu'ils ne permettent pas une évaluation du raisonnement dans de réelles situations du quotidien :

« (...) Par exemple, une personne ayant un QI supérieur à 70 peut présenter des problèmes de comportement adaptatif touchant le jugement social, la compréhension sociale et d'autres domaines du fonctionnement adaptatif si graves que son fonctionnement réel sera comparable à celui d'individus de QI inférieur. Ainsi, le jugement clinique est nécessaire à

l'interprétation des résultats des tests de QI. » (APA, p.37; Traduction libre par Tassé, 2013).

De plus, l'efficacité et la validité de ces tests sont remises en question depuis déjà quelques années (AAIDD, 2010/2011; Juhel, 2012; APA, 2013; Tassé, 2013). En effet, certains facteurs ont été identifiés comme pouvant influencer les résultats de ces tests, en créant ainsi des problèmes psychométriques liés à la mesure de l'intelligence et à l'interprétation des scores de QI : l'effet Flynn (Sénéchal et al, 2007), l'effet de pratique, l'équité du test utilisé, le défi des scores extrêmes, la crédibilité de l'évaluateur, etc. (AAIDD, 2010/2011; Richer et al., 2012). Il est d'ailleurs important de relever que « les tests d'intelligence reconnus et validés n'ont pas été conçus spécifiquement pour les personnes ayant une DI » (Richer et al. 2012), ce qui peut mener à des limites autant durant la passation du test que lors de l'interprétation des résultats.

Par ailleurs, dans sa 9e édition de son manuel, l'AAIDD critiquait la classification de la DI fondée entièrement sur la base des tests de QI, car elle est trop souvent utilisée pour l'établissement des besoins de soutien ou les classements scolaires (Luckasson, Coulter, Polloway, Reiss et al., 1992). Bien que le niveau de QI s'avère à être une variable pertinente à mesurer pour certaines études scientifiques, il serait préférable, dans les écoles, de s'appuyer plutôt « sur des procédures d'information et de planification d'évaluation plus significatives » (AAIDD, 2010/2011).

2.1.2 L'intelligence, une variable qui fait l'objet de bien des débats

Les tests de QI utilisés pour le diagnostic de la DI, et sur lesquels on s'est longtemps basés pour la classification scolaire des enfants, sont supposés mesurer leur niveau d'intelligence (AAIDD, 2010/2011). Il devient donc pertinent de se pencher un peu sur l'origine de ce concept. Trois principaux cadres conceptuels sont utilisés pour définir l'intelligence : 1) l'intelligence générale (Gottfredson, 1997), 2) l'intelligence selon le modèle hiérarchique à traits multiples (Carrol, 1993); et 3) les intelligences

multiples (Horn et Cattell, 1966) (dans Ibid., 2010/2011). La majorité des tests de QI s'appuie sur le premier cadre, qui perçoit l'intelligence comme un trait unique nommé l'intelligence générale « g ». Les deux autres cadres demeurent théoriques, puisque les théories sous-jacentes n'ont pas encore été validées par des mesures standardisées (Ibid., 2010/2011).

Il est intéressant de relever que le concept de l'intelligence chez Binet et Simon (1905), les créateurs du premier test de QI, était tout autre. En effet, ces auteurs considéraient l'intelligence comme multidimensionnelle (Carlier et Ayoun, 2007), c'est-à-dire comprenant différentes dimensions (mémoire, imagination, sentiments moraux, compréhension, etc.), qui devaient être mesurées au moyen d'une variété de tâches complexes (Ibid., 2007, p.19). Ils percevaient aussi l'intelligence comme une variable malléable qui pouvait se développer en travaillant notamment la mémoire et le raisonnement logique (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010b; Rozencwajg, 2006).

C'est donc suite à la loi française de 1882, qui rendait la scolarisation obligatoire pour tous les enfants, que Binet et Simon (1905) avaient élaboré leur échelle métrique de l'intelligence. Ce premier test d'intelligence visait principalement à dépister dans les écoles les enfants ayant besoin d'une éducation spéciale. Au travers d'une méthodologie rigoureuse, ils ont calculé le niveau mental (c.-à-d. l'âge mental) d'enfants « anormaux hospitalisés » et d'enfants « anormaux d'école primaire » en comparant leur capacité à réaliser les tâches demandées à celle d'un enfant moyen (ou à celle de la moyenne des enfants « normaux » à un âge donné) (Binet et Simon, 1905). Puis, de cette expérimentation, ils ont pu proposer des niveaux mentaux d'intelligence (idiotie, débilité, imbecillité...) permettant la classification d'un enfant selon le nombre d'années calculé d'« arriéré » par rapport à la norme (Ibid., 1905, p.336).

Lorsque le test de Binet et Simon a été traduit en anglais par Lewis Terman (1916), la définition de l'intelligence a pris une autre tournure. Elle était dorénavant perçue

comme un trait héréditaire et immuable (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010b). Ce nouveau test fut alors nommé le Stanford Binet (Stanford étant le nom de l'université de Terman) (Carlier et Ayoun, 2007). Il est curieux de constater que les tests de QI ne semblent pas avoir autant évolué que le concept même de l'intelligence, qui a suscité une variété de définitions depuis Binet et Simon (1905) (Dessemontet et Morin, 2012). Nonobstant, ces tests standardisés qui entendent mesurer l'intelligence des êtres humains ont gagné beaucoup de popularité dans le passé, surtout en raison des présumées promesses psychométriques (de validité, de fiabilité et de généralibilité) liées à leurs procédures d'évaluation, qui ont pourtant été maintenues malgré les résultats incertains rattachés à des participants ayant été évalués sans considération de leurs besoins spécifiques et en sous-estimant leur réel potentiel (Shabani, 2012).

En contrepartie, plusieurs auteurs se sont grandement prononcés contre la surutilisation des tests traditionnellement utilisés pour évaluer l'intelligence des personnes ayant une DIL, comme les tests de QI (Sternberg et Grigorenko, 2002; Hessels et Hessels-Schlatter, 2010b). En effet, suite à des études ethnographiques et expérimentales, il a été démontré que la performance des personnes ayant une déficience légère s'améliore souvent lorsqu'ils performant en collaboration avec des pairs plus compétents ou un adulte (Gallimore et al., 1989: dans Rutland et Campbell, 1996). De plus, il semble que cette hausse de performance obtenue grâce à de l'assistance en cours de passation est plus forte chez les élèves ayant une DI que chez les plus forts ou les surdoués (Lidz, 1992; dans Rutland et Campbell, 1996). On comprend donc que les tests traditionnels sous-estiment le potentiel des élèves ayant une DIL, car ils ne considèrent pas le gain que ces derniers peuvent faire durant un enseignement (Rutland et Campbell, 1996; Hessels et Hessels-Schlatter, 2010b).

Plusieurs auteurs remettent donc en question la pertinence de ces tests pour la classification des élèves et la prédiction de leur réussite éducative (voir Hessels et Hessels-Schlatter, 2010b). En effet, il semble bien que les résultats des tests de QI soient faiblement liés à la réussite scolaire des élèves (Snow et Yalow, 1982),

notamment pour les enfants ayant une DIL (Bosma et Resing, 2006; Hessels, et Tiekstra, 2010; Tiekstra, Hessels, et Minnaert, 2009). Les tests d'intelligence ne semblent donc pas mesurer la capacité d'apprentissage des sujets (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010a), puisqu'ils évaluent ce qui a déjà été appris par ces derniers sans tenir compte du progrès potentiel. Les résultats de ces tests sont donc très liés au vécu des élèves, ce qui peut mener à de mauvaises classifications de la DI (Ibid, 2010). Enfin, ces tests ne permettent pas d'inférer ou d'expliquer une faible performance chez un élève (Guthke et al., 1995; dans Ibid., 2010).

Certes, les tests de QI demeurent des instruments utiles pour certaines études, comme pour les études épidémiologiques qui évaluent les effets d'une telle variable de l'environnement sur le QI (Carlier et Ayoun, 2007). Cependant, il est suggéré d'éviter de ne considérer que leurs résultats pour le classement scolaire des élèves (AAIDD, 2010/2011) et surtout pour estimer leur potentiel d'apprentissage (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010a; Dessemontet et Morin, 2012), car ils ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité des profils cognitifs (Carlier et Ayoun., 2007) et des différents facteurs pouvant influencer les scores de QI, comme la motivation, l'anxiété, etc. (Tzuriel, 2001).

2.1.3 Une méthode d'évaluation plus prometteuse

Considérant les lacunes des tests de QI dans le milieu éducatif, plusieurs auteurs proposent d'utiliser des tests dynamiques (TD) (p.ex. Sternberg et Grigorenko, 2002; Hessels et Hessels-Schlatter, 2010a,b; Tzuriel, 2001). Les TD découlent d'une procédure d'évaluation développée en psychologie cognitive qui met de l'avant le concept de *médiation* comme une composante essentielle à toute mesure d'évaluation désirant connaître plus en profondeur les habiletés des apprenants (Shabani, 2012). C'est donc une procédure qui engage le rôle d'éducateur chez l'évaluateur durant la passation du test dans cet effort de mieux connaître le potentiel d'apprentissage de l'élève (Swanson et Lussier, 2001).

Plus spécifiquement, les TD se distinguent des tests traditionnels par la nature de la relation qui est établie entre l'évaluateur et l'élève, qui est dynamique plutôt que statique, et par l'importance qui est mise sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le produit, c.-à-d. la performance de l'élève (Grigorenko et Sternberg, 1998). On désire dorénavant évaluer la capacité de l'enfant à profiter de l'enseignement (Sternberg et Grigorenko, 2002). Le rôle de l'évaluateur n'est donc pas uniquement d'évaluer l'intelligence fixe de l'enfant, mais plutôt son potentiel réel d'apprentissage. Il peut donc interagir en cours d'évaluation pour permettre à l'élève de se corriger ou de s'adapter à la tâche à effectuer (ibid., 2002). Par exemple, des rétroactions peuvent lui être données ou même des aides graduées liées à la nature de l'erreur (Hessels-Schlatter, 2002).

Plusieurs études ont d'ailleurs démontré l'apport de ces tests pour l'évaluation des capacités intellectuelles auprès de différentes clientèles d'élèves, comme en difficultés d'apprentissage (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010a,b), en DI légère ou modérée (Hessels et Tiekstra, 2010; Tiekstra et al., 2009; Denaes-Bruttin, 2011) ou en minorité ethnique ou milieu défavorisé (Koning, Sijtsma et Hamers, 2003; Lidz et Elliott, 2000). Bien que les évaluations statiques génèrent souvent des résultats similaires sur un grand nombre d'enfants, les évaluations dynamiques recueillent des données plus exhaustives permettant de différencier les sujets selon leur potentiel d'apprentissage (INSERM, 2016). Les personnes ayant une DI tirent donc grand profit d'une situation standardisée dans laquelle l'évaluateur fournit de l'aide hiérarchisée comprenant des marges de progression significatives.

2.1.4 Zone proximale de développement et potentiel d'apprentissage

L'existence des TD remonte aux travaux de Vygotsky (1896-1934) portant sur la Zone proximale de Développement (ZPD) (Jitendra et Kameenui, 1993). Les recherches de ce chercheur en psychologie du développement avaient ainsi ouvert la discussion sur de nouvelles méthodes d'évaluation, notamment pour les élèves ayant

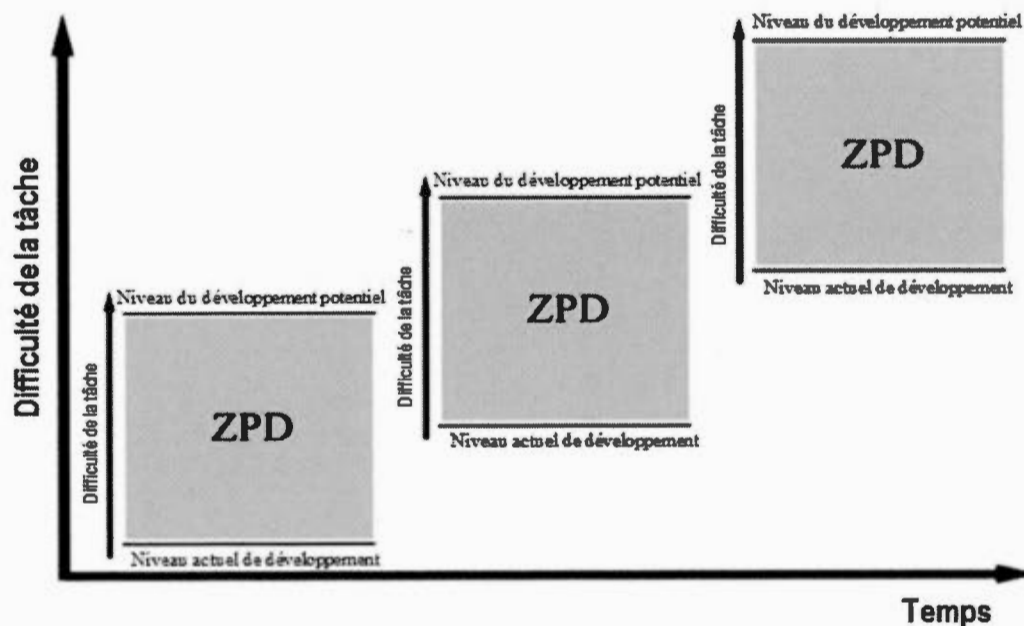
une DI (Rutland et Campbell, 1996). Il semble bien, en effet, que selon ce psychologue russe, les habiletés des enfants ayant une DI seraient souvent sous-estimées si les évaluateurs ne considéraient pas comment ils répondent à un enseignement (Vygotsky, 1978).

Selon Vygotsky (1978), il y aurait deux niveaux de développement psychologique de l'enfant. Le premier est le *niveau actuel de développement* qui correspond au niveau que l'enfant peut atteindre seul, sans aide. Le second est le *niveau du développement potentiel*, c'est le niveau que l'enfant peut atteindre avec de l'aide d'un pair ou d'un adulte. La différence entre ces deux niveaux est la ZPD (voir Vygotsky 1978, p.86). Elle donne ainsi accès à des informations additionnelles sur l'enfant, sur son potentiel d'apprentissage ou sur sa capacité de modifiabilité cognitive (Dörfler, Golke et Artelt, 2009).

Tel qu'illustré dans la figure 2.1 présentée à la page suivante (qui est une traduction libre du graphique de Bodrova et Leong, 1996), lorsque l'enfant acquiert de nouvelles habiletés grâce à de l'assistance, son niveau de performance indépendant (ou niveau de performance actuel) change, il acquiert un nouveau potentiel de base et le niveau de performance assistée (ou niveau de développement potentiel) est alors adapté à une autre difficulté de la tâche.

La ZPD est alors perçue comme une progression sur un continuum de multistades, plutôt que fixe à un seul point dans le temps (Shabani, 2012). Le potentiel de l'enfant à réussir des tâches de plus en plus difficiles est donc le résultat de plusieurs processus internalisés à différent temps (ibid., 2012).

Figure 2.1 : Schéma présentant la ZPD en développement (traduction libre à partir du schéma de Bodrova et Leong, 1995)



2.1.5 Différents types de tests dynamiques ont été développés

Sternberg et Grigorenko (2002) présentent de façon assez détaillée les différents modèles de TD tirés des écrits scientifiques en ressortant du même coup la variété de concepts qui y sont rattachés. Sans les décrire en profondeur dans ce mémoire, en voici les principaux: les tests mesurant la modifiabilité cognitive (voir Feuerstein, Rand, Haywood, Hoffman et Jensen, 1983), ceux mesurant le potentiel d'apprentissage (voir Budoff, 1987), les tests d'apprentissage (voir Guthke, 1982) ou les méthodes voulant tester les limites des sujets (testing-the-limits) (voir Carlson et Wiedl, 1979) (dans Sternberg et Grigorenko, 2002). Bien que ces modèles se distinguent par leur but ou leur forme, ils partagent en commun l'idée d'évaluer le potentiel d'apprentissage du sujet (Dörfler et al, 2009; Sternberg et Grigorenko, 2002).

Sternberg et Grigorenko (2002) invitent aussi à différencier dans leur ouvrage deux concepts : *test dynamique* (*test dynamique*) et *dynamic assessment* (*évaluation dynamique*). Le premier réfère à l'utilisation simple d'un *test dynamique*, c'est-à-dire à la passation d'un test intégrant des relances en cours de passation en vue de mieux connaître le potentiel de l'élève. Le deuxième concept (*dynamic assessment*) est plus large. Il implique d'évaluer le potentiel d'un élève avec différents instruments de collecte de données (ibid., 2002).

En plus des informations obtenues via le *test dynamique*, l'*évaluation dynamique* recueille d'autres données à l'aide d'entrevues, d'autres types de tests, des réalisations de l'élève (porte-folio, p.ex), etc., pour ainsi mieux mettre en contexte son potentiel, mais surtout d'envisager des pratiques d'enseignement favorisant son bon développement. Contrairement au *test dynamique* qui ne se limite qu'à l'interaction entre l'examineur et le participant, l'*évaluation dynamique* étudie donc l'interaction ou le lien entre différentes variables pouvant jouer un rôle sur la performance du participant en vue de changer sa capacité à réussir via un entraînement qui sera adapté à ses caractéristiques (ibid., 2002).

Le présent projet de maîtrise s'inspire de l'*évaluation dynamique*, en ce sens que l'on tiendra compte de plusieurs données, quantitatives et qualitatives, pour mieux décrire le potentiel en lecture des jeunes présentant une DIL. Cependant, il n'y a pas d'entraînement dans la procédure, car on ne vise pas de changement comme tel dans la manière d'apprendre de l'enfant. Par contre, grâce à une méthode élaborée incluant plusieurs instruments, dont un *test dynamique*, il sera possible de mieux connaître ces apprenants en lecture pour ainsi mieux guider, par la suite, les enseignants dans leur pratique en classe.

Dans leurs écrits, Landolf et Poehner (2004) proposent deux modèles pour représenter les orientations générales des TD : le modèle interventionniste et le modèle interactionniste. Le premier vise à quantifier le niveau de soutien requis à

l'apprenant pour acquérir une certaine tâche. Le deuxième s'intéresse davantage à comment l'apprenant apprend sans nécessairement prédéterminer un niveau d'acquisition. Le deuxième modèle est celui qui se rapporte le mieux à cette étude, qui est exploratoire : on désire en effet mieux comprendre comment les élèves ayant une DIL se situent dans leurs apprentissages en lecture.

Selon Sternberg et Grigorenko (2002), les approches de type interactionnistes se divisent en deux formats : *sandwich* ou *gâteau*. Les deux formats comprennent des interventions pédagogiques (p.ex. enseignement, rétroactions, etc.) visant à atteindre une meilleure performance chez l'apprenant (Dörfler et al, 2009). Le format *sandwich* réfère aux études expérimentales traditionnelles comprenant un *prétest* et un *post-test* (*test-train-test design*, selon Dörfler et al., 2009) ainsi qu'une phase d'*entraînement* (ou d'enseignement) se situant en « sandwich » entre les deux tests, qui sont passés de manière non dynamique. Lors de la phase d'*entraînement*, on enseigne aux élèves les meilleures stratégies pour résoudre un problème. Au *post-test*, on évalue leur potentiel à intégrer ces stratégies en observant s'ils ont amélioré leur performance de départ suite à la séance d'*entraînement*. On évalue ainsi leur *potentiel d'apprentissage*.

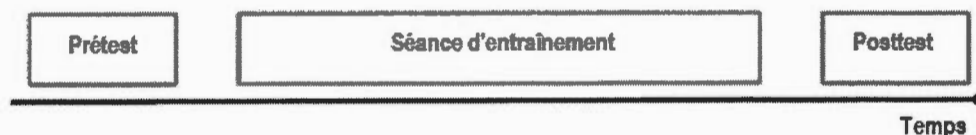
Un des défis de ce format est qu'il peut être très demandant en temps, puisqu'il faut au moins trois rencontres avec l'enfant : une pour le *prétest*, une pour l'*entraînement* et une dernière pour le *posttest* (Dörfler et al., 2009). De plus, le fait de passer le test à deux reprises peut engendrer des biais liés à l'habituation de l'instrument de mesure (Grigorenko et Sternberg, 1998; Swanson et Lussier, 2001), de sorte que l'enfant obtienne un meilleur score au *posttest* sans nécessairement que sa performance soit liée à la séance d'*entraînement*.

Pour ce qui est du format *gâteau*, il s'agit d'introduire des interventions durant la passation du test (*train-within-test design*, selon Dörfler et al., 2009). L'apprenant reçoit donc un enseignement ou une aide à chaque item ou tâche où il connaît une

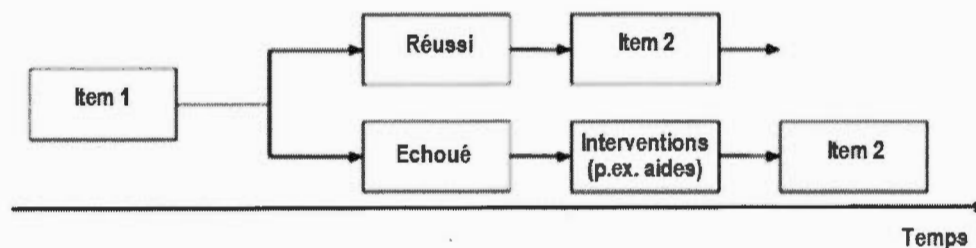
difficulté. Dans ce contexte, l'intervention (*the mediation*) est alors souvent préparée et détaillée, et se présente comme une gradation de conseils, de rétroactions, d'aides ou d'enseignements appliqués dans un ordre prédéterminé, du plus implicite au plus explicite (Sternberg et Grigorenko, 2002). Si les items sont mal résolus par l'élève, l'évaluateur peut donc intervenir à différents niveaux directement après sa mauvaise réponse. Étant donné que ce format de test est limité dans le temps, les interventions doivent être efficaces et moins complexes que celles du format *sandwich* (Dörfler et al., 2009). Le plus grand défi de cette méthode est d'élaborer préalablement le meilleur système possible d'interventions nivelées et de notation pour être en mesure d'exploiter le plein potentiel de l'apprenant (ibid., 2009).

Figure 2.2 Schéma illustrant les formats *sandwich* et *gâteau* (traduction libre à partir du schéma tiré de Dörfler, Golke et Artelt, 2009)

Format sandwich : prétest-entraînement-posttest



Format gâteau : entraînement durant la passation



Il existe des TD standardisés et non standardisés (Karpov et Tzuriel, 2009; dans Hessels et Hessels-Schlatter, 2010b). Le choix du test se fait donc selon le but de l'évaluation. Par exemple, si on désire une meilleure prédiction de la réussite éducative d'un élève que celle des tests d'intelligence, un test standardisé, comme le *Test d'Apprentissage de la Pensée Analogique* (TAPA : Büchel, Schlatter et

Scharnhorst, 1997) ou le *Hessels Analogical Reasoning Test* (HART : Berger, Bosson et Hessels, 2004; Hessels, 2009; Tiekstra et al., 2009), sera nécessaire. Par contre, si on désire adapter une intervention aux difficultés des élèves, on peut opter pour des mesures informelles (Haywood et Lidz, 2007; dans Hessels et Hessels-Schlatter, 2010b).

2.1.6 Validité des TD

Des études ont su démontrer dans le passé l'efficacité des TD dans les pratiques diagnostiques du quotidien (Elliott, 2000a,b; Swanson et Lussier, 2001). Bien que les études portant sur la validité des TD soient peu nombreuses, elles démontrent clairement que le recours à ce type de test permet aux sujets d'atteindre de meilleurs scores que lorsqu'ils sont évalués uniquement avec des tests statiques traditionnels (Dörfler et al., 2009; INSERM, 2016). De surcroît, plusieurs auteurs croient fermement que les TD sont plus efficaces que les tests statiques pour prédire la réussite scolaire des élèves (Dörfler, et al., 2009; Hessels et Hessels-Schlatter, 2010b; Sternberg et Grigorenko, 2002). Les travaux récents de Hessels et al. (2009) supportent d'ailleurs ces résultats, allant même jusqu'à dire que les TD sont moins biaisés, notamment parce qu'ils n'ignorent pas les particularités des minorités ethniques ou sociales dans leur procédure.

Bien que les TD aient plusieurs avantages en termes de validité des résultats, ils présentent certains défis notamment liés à la procédure de notation et aux échelles de réponses, car ce type d'évaluation doit s'adapter à chaque individu (Dörfler et al., 2009). Il faut donc vérifier si les échelles de réponses et le système de notation élaborés permettent de recueillir un résultat reflétant le mieux possible la performance de l'élève, et ce, en tenant compte des modifications induites dans la procédure d'évaluation qui est dynamique (Ibid, 2009). Le défi est évidemment moins grand avec la méthode *sandwich*, car on y compare la performance de l'élève avant et après l'entraînement.

Lorsqu'on emploie la méthode *gâteau*, il est indispensable de noter chaque intervention et d'attribuer une pondération à chaque aide donnée à l'élève selon le niveau de difficulté de la tâche afin d'aboutir à un score le plus représentatif possible de son potentiel selon le niveau et le nombre d'aides dont il a eu besoin pour réussir l'épreuve (Beckmann, 2001; Beckmann et Guthke, 1999; Campione et Brown, 1987 : dans Dörfler et al., 2009). Normalement, moins l'évaluateur intervient en cours de passation, meilleur sera le score de l'élève, car il requiert peu de soutien pour résoudre le problème. On doit donc tenir compte de la capacité d'apprentissage de l'enfant à répondre à une intervention (sa capacité à ajuster sa réponse) en plus de sa capacité de départ (sa réponse de départ) (Klauer, Kauf et Sydow, 1994; Klauer et Sydow, 1992; dans Dörfler et al., 2009).

Dans la section précédente, il a été possible de ressortir plusieurs défis liés à l'évaluation de la DI. L'établissement de la DIL ne devrait donc pas se baser uniquement sur les tests de QI. Les tests dits « dynamiques » semblent quant à eux combler certaines lacunes des tests traditionnellement utilisés par les spécialistes pour l'évaluation diagnostique. Dans la section qui suit, une autre variable importante de ce projet (la lecture) sera largement définie et décrite selon un parcours historique des différents courants théoriques s'y rapportant. Pour faire le pont entre ces deux sections, un parcours des différents tests en lecture permettra ensuite de souligner la pertinence des tests dynamiques pour l'évaluation du potentiel en lecture des élèves ayant une DIL.

2.2 La lecture

D'après l'*Office québécois de la langue française* (OQLF, 2009), la définition terminologique d'un concept s'applique toujours à l'intérieur d'un domaine donné. Comme le relève Ricard (2007) dans son mémoire, la définition du concept *lecture* n'a donc pas la même définition en psychologie, qu'en linguistique. En éducation, on s'intéresse plutôt à l'*apprentissage de la lecture* qui suppose des habiletés de lecture

spécifiques à développer pour devenir un lecteur compétent (Giasson, 2003). Le dictionnaire Legendre (1993) décrit d'ailleurs ces habiletés comme des capacités sensorielles, motrices, perceptuelles et cognitives facilitant « l'apprentissage de la lecture en mettant en œuvre un ensemble de processus affectifs et cognitifs » (Legendre, 1993, p.788).

2.2.1 Un parcours des théories sur l'apprentissage de la lecture

Plusieurs courants ont décrit ou proposé leur théorie sur l'apprentissage de la lecture au travers des siècles. Pour les théoriciens constructivistes, cet apprentissage se fait au travers d'un processus d'inférences qui amène l'élève à intégrer ses nouveaux apprentissages à ses connaissances antérieures (Woolfolk, 2013). La théorie des schèmes de Piaget (1896-1980) propose ainsi que lorsque l'apprenant lit un texte, il a recours à une variété de schèmes (liés à ses connaissances sur le type de texte, le thème, le vocabulaire, etc.) lui permettant de bien comprendre ce qui est écrit (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre et Giroux, 2011).

Les théories développementales, quant à elles, décrivent plutôt le développement des habiletés en lecture chez l'enfant en dressant un portrait des comportements observables en contexte d'expérimentation (St-Pierre et al., 2011). De ces théories, celle de la maturation proposée par Morphet et Washburne (1931) suggérait que seulement à partir de 6 ans l'enfant pouvait apprendre à lire, car il avait enfin développé les capacités mentales nécessaires à cet apprentissage. Avec l'arrivée de la théorie du développement de la lecture d'Holdaway (1979), qui stipulait que l'apprentissage de la lecture se faisait dès les premières années de vie, cette croyance s'estompa tranquillement (dans St-Pierre et al., 2011).

Les théories dites de l'émergence de l'écrit découlent d'ailleurs des travaux d'Holdaway (Clay, 1966). En lien avec ces théories, le *National Early Literacy Panel* (NELP, 2008) a ressorti six habiletés conventionnelles (qui se développent normalement entre 0 et 5 ans) à la base des habiletés en lecture plus avancées : 1) la

connaissance alphabétique (connaissance des lettres et des sons associés); 2) *la conscience phonologique* (habileté à manipuler les sons de la langue orale) 3) le RAN [*Rapid Automatic Naming*] *des lettres* (habileté à nommer rapidement une séquence de lettres); 4) *le RAN des objets ou couleurs* (habileté à nommer rapidement une séquence d'objets, de couleurs); 5) « *writing or writing name* » (habileté à écrire les lettres de son nom ou des lettres sur demande) 6) *la mémoire phonologique* (habileté à mémoriser des informations à l'oral pour une courte période). Par ailleurs, selon le NELP (2008), ces six variables ne sont pas seulement corrélées aux compétences plus avancées en lecture, mais cette corrélation persiste avec le temps et permet même de compenser d'autres variables, comme le QI ou le statut socioéconomique faible.

D'autres auteurs ont développé leur modèle de l'apprentissage de la lecture à partir des théories développementales. Un des modèles les plus connus est celui en trois stades de Frith (1985) : stade logographique (reconnaître un logogramme), stade alphabétique (explorer les relations lettre-son) et stade orthographique (appliquer les règles d'orthographe lexicale et grammaticale). Ce modèle a cependant été beaucoup critiqué, car on observait que les enfants ne passaient pas systématiquement par chacun des stades (St-Pierre et al., 2011). D'autres modèles ont donc été proposés, comme le modèle par vagues superposées (Siegler, 1996; 2000) qui offrait plus de souplesse entre chaque étape de l'apprentissage de la lecture.

Les chercheurs cognitivistes, quant à eux, décrivent les comportements de l'enfant durant la réalisation de tâches spécifiques sollicitant certaines habiletés en lecture (St-Pierre et al., 2011). Cette méthodologie scientifique leur a d'ailleurs permis de développer des théories sur les mécanismes cognitifs relatifs à l'apprentissage de l'écrit (Hiebert et Raphael, 1996). Parmi ces théories, celles du traitement de l'information comparent l'être humain à un *processeur* qui traite les stimuli du milieu (Stone, 2004). De ces théories, les modèles connexionnistes proposent un système de connexion d'unités neuronales sensibles aux informations phonologiques (unités

sonores), orthographiques (règles d'orthographe) et sémantiques (sens) des mots écrits (Seidenberg et McClelland, 1989).

Parmi ces modèles connexionnistes, celui d'Irwin (1991) a connu beaucoup de succès et a été repris par plusieurs auteurs, notamment par Giasson (2003) et par Laplante (2002) au Québec. Ce modèle implique l'interaction entre cinq processus cognitifs référant à différents niveaux de complexité liés à la compréhension de lecture (Giasson, 2003) : 1) les microprocessus (identification de mots à l'intérieur de la phrase), 2) les processus d'intégration (liens entre les phrases), 3) les macroprocessus (compréhension du texte dans son entier), 4) les processus d'élaboration (aller au-delà du texte), 5) les processus métacognitifs (gestion de la compréhension). Ce type de modèle permet notamment d'illustrer la dynamique de l'apprentissage de la lecture en tenant compte des difficultés d'acquisition du code écrit étant donné ses irrégularités et ses multiples composantes (Laplante, 2002).

2.2.2 Approches à prioriser en lecture

En 1996, le *National Reading Panel* (NRP) a été créé aux États-Unis pour évaluer quelles approches en lecture privilégier dans les écoles. Cette organisation a donc effectué une méta-analyse basée sur les études les plus citées et les plus récentes portant sur les méthodes efficaces en lecture. D'après les conclusions du NRP (2000), la méthode *systematic phonics* serait la plus efficace, surtout pour prévenir les difficultés et les échecs en lecture (dans Feyfant et Gaussel, 2007). Cette méthode met de l'avant l'enseignement systématique des relations lettres-sons et des combinaisons graphiques de la langue écrite (Graaff, Bosman, Hasselman, et Verhoeven, 2009). Selon Ehri, Nunes, Stahl, et Willows (2001), les résultats du NRP (2000) semblent très prometteurs puisque la méthode proposée, qui est systématique, permet un apprentissage efficace de la lecture, et ce, dès les premières années de scolarité.

De plus, le NRP (2000) a relevé cinq habiletés essentielles reconnues comme les cinq piliers de l'apprentissage de la lecture : 1) *la conscience phonologique* (savoir que les

mots sont composés d'unités plus petites, les phonèmes); 2) *les correspondances graphophonémiques* (mettre en relation les sons (phonèmes) de la langue orale et leurs correspondances écrites (graphèmes); 3) *la fluidité* (lire des textes avec vitesse, exactitude et expression); 4) *le bagage lexical* (les mots de vocabulaire compris et utilisé pour communiquer); et 5) *la compréhension de texte* (comprendre, mémoriser et communiquer les informations d'un texte). Ainsi, selon le NRP (2000) pour devenir un lecteur habile, on doit d'abord jouer avec les sons de la langue orale, pour ensuite s'aventurer dans les relations lettres-sons. Puis, pour comprendre un texte, on doit être habile dans l'identification des mots, avoir un bon bagage lexical et lire avec fluidité un texte. Il faut retenir que des lacunes dans une des cinq habiletés (5 piliers) affectent les autres, car elles sont interreliées. Ainsi, si le décodage n'est pas automatisé, la fluidité et la compréhension en seront affectées (NRP, 2000).

Ces nombreuses habiletés à développer mènent vers le but principal de la lecture, qui est de comprendre un message écrit et de s'en faire une représentation mentale (Kintsch et Vipond, 2014). À ce propos, Giasson (2004) explique dans son ouvrage que la lecture est en effet un processus dynamique visant cette construction de sens grâce à l'interaction entre trois composantes : le *lecteur*, le *texte* et le *contexte*. La composante *lecteur* concerne les caractéristiques de la personnes, que ce soit sa motivation à lire, son âge, sa capacité de concentration, etc., pouvant avoir un impact sur la compréhension globale d'un texte donné.

Ensuite, toutes les particularités du *texte* (le thème, le type de texte, le papier utilisé, la grosseur des lettres, etc.) peuvent avoir un impact sur la compréhension écrite, surtout lorsqu'elles interagissent avec les caractéristiques du lecteur. Par exemple, pour un élève ayant une DIL, si le texte aborde un thème trop infantilisant, ce dernier pourrait s'en désintéresser. À l'inverse, si le texte aborde un thème pour les adolescents, l'élève ayant une DIL en début de secondaire pourrait avoir de la difficulté à l'apprécier étant donné son faible bagage lexical et ses connaissances sur l'écrit et sur le monde qui seraient plus pauvres que la moyenne, rendant ainsi

difficile de raisonner sur le texte et de faire des inférences (Beaulieu et Langevin, 2014). Il pourrait aussi se décourager, car le texte serait trop long et ardu pour lui.

La dernière composante est le *contexte*, comme le lieu de lecture, la température ambiante, le but de lecture, etc. (Giasson, 2004). Il est alors nécessaire de se poser la question : est-ce donc un endroit confortable qui invite à lire? Est-ce que le lecteur sait quelle est l'intention derrière cette lecture? Enfin, ces trois composantes jouent un rôle important dans la performance en lecture des élèves; il est donc essentiel d'en tenir compte, surtout lors des examens en classe.

2.2.3 Le rôle de la fluidité et de la prosodie dans la compréhension en lecture

Comme dit précédemment, la fluidité en lecture est essentielle pour devenir un bon lecteur et un bon compreneur (NRP, 2000). Pour lire avec fluidité, le lecteur doit lire avec exactitude (sans erreur dans l'identification de mots), avec vitesse (automatisation dans la reconnaissance de mots) et avec prosodie (expression) (Huey, 1968; dans Boily, 2011). Lire avec exactitude se mesure donc en comptant le nombre de méprises que l'élève fait en cours de lecture (Giasson, 2011). La vitesse de lecture, quant à elle, se calcule avec un chronomètre en notant combien de temps l'élève lit de mot par minute (Ibid., 2011). La prosodie, par contre, est un peu plus difficile à mesurer (Arcand, 2011). Il devient donc pertinent de mieux la décrire.

Un élève qui lit avec prosodie est donc celui qui, en plus de lire avec rapidité et précision, tient compte du contexte pour ajouter de l'expression et des nuances dans sa lecture, et ce, en jouant avec l'intonation dans sa voix, en accentuant certains mots et en variant le rythme de sa lecture (Kuhn et Stahl, 2003). Miller et Schwanenflugel (2008) se sont intéressés aux indices permettant de décrire un lecteur compétent au point de vue de la prosodie. Ils ont relevé qu'en plus des changements d'intonations durant sa lecture, un lecteur compétent fait des pauses appropriées en regroupant des mots sans nécessairement que ces derniers ne soient séparés par un signe de ponctuation. Cela implique que le lecteur tienne compte du contexte et des liens

logiques entre les mots pour éviter que sa lecture ne soit saccadée, ce qui témoigne d'ailleurs de sa compréhension du texte (dans Arcand, 2011).

Bien que le lien entre la fluidité et la compréhension en lecture ait été bien démontré par différents auteurs (comme Pinnell, Pikulski, Wicson et al., 1995), l'effet de la prosodie sur la compréhension en lecture semble moins connu (Kuhn, Schwaenflugel, Morris, Morrow et al., 2006; dans Boily, 2011). Pourtant, le mémoire de Marie-Soleil Arcand (2011) démontre que la prosodie a un lien avec la compréhension en lecture des élèves. D'après les résultats de sa recherche effectuée auprès d'un échantillon de 297 élèves de 2^e année du primaire de milieu défavorisé, ceux qui lisaient avec prosodie, c'est-à-dire qui respectaient la ponctuation et faisaient de bonnes pauses en cours de lecture, démontraient généralement une meilleure compréhension de ce qu'ils lisaient lorsqu'ils faisaient un rappel de texte (Arcand, 2011). Il devient donc important d'évaluer cette variable de la fluidité en lecture afin de voir si elle n'est pas corrélée à la compréhension qu'a l'élève de ce qu'il lit.

Certains auteurs proposent des critères pour mesurer la prosodie. On peut nommer, par exemple, Dowhower (1987) qui propose des indicateurs de la prosodie, tels que les intrusions pausales (hésitations inappropriées dans la lecture de mots), la longueur des segments (lecture par groupes de mots) et l'intonation (l'intensité de la voix qui change selon la ponctuation ou d'autres indices textuels) (dans Boily, 2011). Pinnell al. (1995) propose quant à eux une grille permettant de donner quatre profils de lecteur selon leur capacité à lire un texte avec expression. Le *niveau 1* correspondrait à l'élève faible lecteur qui lit un texte de façon très saccadée sans tenir compte de la ponctuation. Le *niveau 4*, quant à lui, correspondrait à l'élève très bon lecteur qui lit par groupes de mots appropriés selon la ponctuation de la phrase et qui lit avec expression. Cependant, cette grille semble un peu floue pour certains lorsqu'il advient d'évaluer la prosodie des élèves, car les critères qui distinguent chacun des niveaux ne sont pas très détaillés ou précis (Daane et al., 2005; dans Arcand, 2011).

La grille proposée dans l'ouvrage de Giasson (2011) présente, quant à elle, des critères plus détaillés pour une évaluation plus complète de la qualité de la lecture orale des élèves, qui tient compte des éléments discutés précédemment. Ces critères sont intégrés dans une grille qui se divise en quatre niveaux de lecteurs, comme présentés ci-dessous :

Tableau 2.1. Grille d'évaluation de la qualité de la lecture orale (prosodie)

Tirée de Giasson (2011, p.352) : traduction libre de Daane, M.C. et al. (2005). *Fourth-grade students reading aloud : NAEP 2002 Special study of oral reading*. Washington: U.S.Department of Education, Institute of Education Sciences.

Niveau	Comportement de l'élève
1	L'élève lit principalement mot à mot. À l'occasion, il peut lire des groupes de deux ou trois mots, mais ces regroupements sont rares ou ne respectent pas la syntaxe de la phrase. L'élève lit sans aucune expression.
2	L'élève lit principalement par groupes de deux mots, en faisant parfois des regroupements de trois ou quatre mots. On note, à l'occasion, une lecture mot à mot. Le découpage en groupes de mots peut sembler maladroit et inapproprié dans le contexte global de la phrase ou du texte. Seule une petite partie du texte est lue avec expression.
3	L'élève lit surtout par groupes de trois ou quatre mots. On peut noter, à l'occasion, quelques regroupements plus petits. Dans l'ensemble, le découpage en groupes de mots semble approprié et respecte la syntaxe du texte. L'élève essaie de lire avec expression, mais ne réussit que dans une certaine mesure.
4	L'élève lit essentiellement par groupes de mots signifiants. Bien qu'on puisse observer certaines répétitions ou déviations par rapport au texte, elles n'ont pas d'incidence sur l'ensemble de la lecture. La syntaxe du texte est toujours respectée et la plus grande partie est lue avec expression.

Cette grille permet donc de situer la qualité de lecture orale de l'élève selon sa capacité à lire avec expression. Elle permet ainsi à l'évaluateur d'apprécier la lecture de l'élève en se posant les questions suivantes : est-ce que l'élève en est encore au

stade de décodage ou lit-il les mots de façon automatique? Lit-il par groupes de mots en respectant la syntaxe de la phrase? Lit-il de manière monotone ou expressive? Hésite-t-il beaucoup en cours de lecture? Etc. (Giasson, 2011, p.352). En évaluant de manière qualitative ces différents critères, il est donc possible d'avoir un meilleur portrait de la qualité de la lecture des élèves et de compléter les données recueillies spécifiquement sur les habiletés en compréhension écrite.

2.3 Évaluation de la lecture

Le principal objectif de l'évaluation en lecture est de recueillir des informations pertinentes pour les enseignants pour la prise de décisions et la mise en place de pratiques pédagogiques visant la bonne progression des élèves (Giasson, 2003). En outre, le choix du type d'instrument doit être fait selon l'objectif de l'évaluation (Ibid., 2003). Dans les paragraphes qui suivent, les instruments les plus employés dans les recherches scientifiques évaluant les habiletés en lecture de sujets présentant une DIL seront d'abord présentés. Puis, une présentation des instruments francophones d'évaluation en lecture permettra de mieux cibler les objectifs de recherche.

2.3.1 L'évaluation des habiletés en lecture des élèves ayant une DIL

Dans les écrits scientifiques recensés sur l'apprentissage de la lecture auprès des élèves ayant une DIL, certains instruments d'évaluation en lecture étaient davantage employés que d'autres. Il en est d'ailleurs ressorti que les tests de type Woodcock étaient les plus populaires pour évaluer les habiletés en lecture des élèves ayant une DIL. En effet, on a recensé dix études utilisant ces instruments (voir tableau A.1 en annexe A) : Allor, Champlin, Gifford et Mathes (2010), Cohen et al. (2008), Doughty et Saunders (2009), Joseph et McCachran (2003), Levy, Smith et Tager-Flusberg (2003), Rosenquist et al. (2003), Saunders et DeFulio (2007), Wise et al., (2010), Channell et al (2012) et Coyne, Pisha, Dalton, Zeph et Smith (2010). À titre

d'information, ces différents tests ont été conçus pour mesurer sept habiletés cognitives : « comprehension-knowledge », « long-term retrieval », « visual-spatial thinking », « auditory processing », « fluid reasoning », « processing speed » et « short-term memory » (Schrank et Wendling, 2009). Ces sept habiletés sont d'ailleurs liées aux aptitudes en lecture, en écriture et en mathématiques. Les tests de type Woodcock peuvent donc être utilisés à des fins scolaires, comme pour l'identification des difficultés particulières d'un élève en lecture (Ibid., 2009).

De plus, six études ont employé le test *Peabody Picture Vocabulary Test-III* (PPVT-III; Dunn et Dunn, 1981) pour évaluer le vocabulaire des participants (Allor et al., 2010; Doughty et Saunders, 2009; Levy et al., 2003; Saunders et DeFulio, 2007; Wise et al., 2012; Browner et al., 2012). Le PPVT-III a été conçu pour mesurer le vocabulaire réceptif et pour estimer les habiletés verbales de l'enfant (Dunn et Dunn, 1981). Il comprend 175 items de mots et 175 items d'images en correspondance gradués en difficulté.

Le troisième instrument le plus employé est le *Comprehensive Test of Phonological Processing* (CTOPP; Wagner, Torgesen, et Rashotte, 1999), utilisé par cinq études pour évaluer les stratégies d'assemblage et de segmentation (Allor et al., 2010) ou la conscience phonologique (Cohen et al., 2008; Joseph et McCahran, 2003; Levy et al., 2003; Channell et al., 2012). Ce test a donc été créé pour mesurer les habiletés de codage phonologique et évaluer si le lecteur y présente certains déficits, que ce soit dans la connaissance des lettres, la segmentation de mots et de syllabes ou la correspondance graphophonémique (Lennon et Slesinski, 2001).

D'autres instruments ont été employés, comme les tests de type Wechsler (Connors et al., 2006; Alloway, 2010). Les tests de rendement individuel de Wechsler, comme le WIAT, ont été construits pour effectuer une évaluation complète des différents apprentissages scolaires et en cibler les difficultés spécifiques de l'élève. Ils

permettent d'ailleurs un lien direct avec les échelles d'intelligence de Wechsler (Wechsler, 2005).

Enfin, quelques études ont plutôt opté pour des instruments dits informels, tels que des cartes de mots, de pseudo-mots ou de lettres (Alberto, Waugh et Fredrick, 2010; Alberto et Fredrick, 2011; Waugh, Fredrick et Alberto, 2012) ou pour d'autres modes d'évaluation, comme l'analyse des méprises, le calcul de la fluidité en lecture et le questionnement à l'oral (Hua et al., 2012).

À partir de cette analyse des écrits scientifiques, il est possible de constater que la majorité des tests employés dans les études n'ont pas été conçus pour évaluer le potentiel en lecture des élèves ayant une DIL. Ils ne tiennent donc pas nécessairement compte de leurs caractéristiques spécifiques, que ce soit de leurs habiletés cognitives, telles que des limitations dans la pensée abstraite, les fonctions exécutives, la mémoire de travail, etc. (APA, 2013), ou de leurs apprentissages en lecture, tels que des déficits dans la mémoire phonologique, la conscience phonologique, les habiletés de décodage, etc. (Channel et al., 2013; Soltani et Roslan, 2013).

De plus, ces tests, qu'ils soient standardisés ou informels, ont été conçus pour mesurer le niveau actuel de performance en lecture des élèves, sans nécessairement tenir compte du type d'enseignement reçu, des apprentissages effectués ou des apprentissages potentiels. En effet, ils ne font pas partie de la catégorie des tests « dynamiques » qui permettent à l'évaluateur d'intervenir en cours de passation pour connaître la capacité réelle d'apprentissage en lecture des élèves. D'ailleurs, les enseignants émettent souvent des plaintes à l'égard de ces instruments (Sweet, 2005). Selon eux, ces tests sont unidimensionnels, représentent de façon inadéquate la complexité de l'écrit, confondent la compréhension avec les connaissances sur le monde, le vocabulaire ou la lecture de mots et ne considèrent pas la compréhension comme un processus développemental; elle sont donc peut pertinentes pour les enseignants (Ibid., 2005).

2.3.2 Les tests francophones en lecture

Plusieurs tests francophones ont été conçus pour l'évaluation diagnostique des troubles spécifiques du langage écrit, comme la *batterie informatisée EVALEC* (Pascale, Gilles, Agnès et Liliane, 2010; Sprenger-Charolles, Colé, Béchenne et Kipffer-Piquard, 2005), le test *ODEDYS* (Jacquier-Roux et al, 2002) et la *Batterie d'Évaluation de Lecture et d'Orthographe* (BELO; Florence et Catherine, 2008). Ces tests visent à détecter les troubles comme la dyslexie ou la dysorthographe au moyen de plusieurs épreuves (de décodage, de fluidité, de compréhension, de mémoire, etc.). D'après Rey, Carette, Defrance et Kahn (2006), l'évaluation diagnostique permet de regarder la démarche de l'élève dans la réalisation d'une tâche intellectuelle. Le but du diagnostic est d'identifier les difficultés en lecture de l'élève en vue d'envisager des pistes d'intervention et de soutien aux apprentissages (Van Grunderbeeck, 1994).

Cependant, peu de tests ont été validés au Québec. Par conséquent, les spécialistes en éducation empruntent surtout des outils conçus en Europe, traduits ou adaptés pour le diagnostic des troubles de l'écrit (Garcia et Desrochers, 1997). Pourtant, ces tests reposent rarement sur des normes culturelles et linguistiques appropriées aux élèves québécois. Ils sont peu équivalents, sur le plan linguistique, aux tests initiaux en langue anglaise. Ils ne reposent pas, non plus, sur des normes appropriées satisfaisant à des critères psychométriques pour la population visée (Bouchard, Fitzpatrick et Olds, 2009). Force est donc de constater qu'un besoin crucial se fait sentir en terme de test diagnostique des troubles du langage écrit adapté au contexte québécois.

D'autres tests permettent plutôt d'évaluer des habiletés spécifiques en lecture. Par exemple, pour évaluer le nombre de mots correctement lus par minute (MCLM) à l'aide de courts textes (Kuhn et Stahl, 2003), il est possible d'utiliser l'*Évaluation de la Lecture en Fluence* (E.L.FE; Lequette, Pouget et Zorman, 2008) ou le test de vitesse en lecture de Khomsi (1998). Il existe aussi l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993) pour évaluer le bagage

lexical de l'élève ou le *Timé 3*, qui permet d'évaluer l'identification de mots écrits chez des enfants de 7 à 15 ans (Jean, 2006). Ces tests sont souvent utilisés dans les études scientifiques pour l'évaluation d'habiletés spécifiques en lecture.

Certains tests standardisés ont aussi été conçus pour évaluer le niveau en lecture des élèves. Par exemple, le test *Repérage Orthographique Collectif* (ROC; Allal, Cheminal-Lancelot, Devaux, Divry et al., 2008) permet d'évaluer la performance d'enfants et d'adolescents au moyen d'épreuves d'orthographe permettant d'inférer le niveau en lecture pour détecter les élèves en difficulté. En outre, la *Trousse d'évaluation en lecture DRA* de Beaver et Carter (2006) permet d'évaluer le rendement en lecture des élèves selon leur motivation, leur fluidité en lecture et leur compréhension de texte.

Le *Test de rendement individuel de Wechsler* (WIAT-II^{CDN-F}; Wechsler, 2005) est aussi très utilisé au Québec par les psychologues, les orthopédagogues ou même les enseignants pour une évaluation complète des apprentissages scolaires en lecture (conscience phonologique, décodage et compréhension), en écriture (épellation et expression écrite), en langage oral (compréhension orale et expression orale) et en mathématiques (opérations numériques et raisonnement). Il est la version canadienne francophone du fameux test anglophone le *Wechsler Individual Achievement Test – Second Edition* (WIAT-II; Weschsler, 2005). À cela, des normes québécoises ont été ajoutées en 2008 pour mieux répondre aux particularités de la population québécoise. Enfin, ce test permet de cibler les difficultés spécifiques d'un élève dans les apprentissages, d'élaborer un plan d'intervention personnalisé aux besoins de ce dernier et d'orienter son classement en classe spécialisée (Weschler, 2005).

D'autres outils d'évaluation ont été créés afin de dépister les élèves présentant des difficultés particulières en lecture. Ils s'adressent parfois à l'enseignant, mais souvent aux orthopédagogues. On peut nommer l'outil d'évaluation diagnostique de la lecture de Létourneau, Morneau et Nicole (2005) ainsi que l'*Examen diagnostique de la*

lecture d'Armand et Sabourin (1995). Ces deux tests ont été conçus par des commissions scolaires québécoises pour évaluer les différents processus en lecture (Irwin, 2007) chez les élèves identifiés comme à risque d'échec en lecture.

2.3.3 Les tests dynamiques en lecture

Les TD qui sont utilisés pour contrer les limites des tests statiques, comme les tests de QI (voir chapitre 2, à partir de la page 33), sont également employés pour évaluer le potentiel des élèves en lecture. Ainsi, Fletcher, Shaywitz, Shankweiler et al. (1994) et Stanovich (1991) remettaient déjà en question dans les années 1990 l'emploi de certains tests diagnostiques en lecture pour déterminer le placement des élèves en classe spéciale (dans Schulte et Villwock, 2004).

Plus récemment, des études ont fait valoir la pertinence des TD pour évaluer les apprentissages en lecture (p.ex. Shabani, 2012; Wolter et Pike, 2015; Fuchs, Compton, Fuchs, Bouton et Caffrey, 2011; Larsen et Nippold, 2007; Bosma et Resing, 2006). On estime que ce type d'évaluation serait plus efficace que les tests statiques auprès des élèves présentant une DIL ou des difficultés d'apprentissage (Navarro et Mora, 2012; Lifshitz et Tzuriel, 2004; Lifshitz, Weiss, Tzuriel et Tzemach, 2011; Alony et Kozulin, 2007), car il permet non seulement de situer le potentiel de l'élève, mais de mieux orienter les interventions favorisant son développement.

Certaines études ont d'ailleurs vérifié la validité et la fidélité des TD. Par exemple, Fuchs, Compton, Fuchs, Bouton et Caffrey (2011) ont évalué la valeur prédictive et la valeur de construit d'un TD en décodage de lecture auprès de 318 élèves de 1^{re} année du primaire dans l'état du Tennessee aux États-Unis. Le TD avait été créé selon la méthode de *réponse à l'intervention* (RAI) et mis à l'essai lors d'une étude précédente par ces mêmes auteurs (Fuchs, Fuchs, Compton, Bouton, Caffrey et Hill, 2007). Pour ce faire, ils ont évalué les habiletés de base en lecture (connaissance alphabétique, connaissance des lettres, conscience phonémique, vocabulaire,

compréhension orale), de même que certaines variables sur les plans comportemental (attention, hyperactivité et impulsivité) et cognitif (quotient intellectuel), à l'aide des tests statiques suivants : *Woodcock Reading Mastery Test* (WA; Woodcock, 1998), *Comprehensive Test of Phonological Processing* (CTOPP; Wagner, Torgesen et Rashotte, 1999), *Woodcock Diagnostic Reading Battery* (Woodcock, 1998), *Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence* (WASI; Psychological Corporation, 1999) et le *Strengths and Weaknesses of ADHD-Symptoms and Normal-Behavior* (SWAN; www.adhd.net).

Parallèlement, les chercheurs ont fait passer aux élèves un TD comprenant des pseudomots organisés et présentés selon trois niveaux de difficulté, dont chacun comprenait cinq niveaux d'interventions et plus (aides ou enseignement). Entre chaque niveau d'intervention, six nouveaux pseudomots étaient présentés. Si l'enfant réussissait correctement les six pseudomots, il passait au prochain degré de difficulté. Les résultats de leur étude ont pu démontrer que ce modèle de test dynamique à trois niveaux de difficulté était un bon prédicteur des compétences plus avancées en lecture des élèves de 1^{re} année, et ce, lorsque comparé à des tests statiques qui sont réputés être de bons prédicteurs du développement en lecture des élèves. De surcroît, ce type de test permet de recueillir davantage d'informations que les tests statiques relativement à comment les élèves répondent à l'intervention (RAI).

D'autres auteurs ont su démontrer l'efficacité des TD en lecture auprès d'élève à risque. Par exemple, Navarro (2009) a employé le test EDPL (Dynamic assessment of processes involved in reading tasks) afin d'évaluer la valeur prédictive de ce type de test sur la performance et le progrès en compréhension de lecture d'élèves en difficultés d'apprentissage. Pour ce faire, il a comparé les résultats de ce test avec des tests statiques mesurant la compréhension en lecture, le « personal-social adjustment » et la performance cognitive (QI) auprès de 60 élèves ayant des difficultés d'apprentissage (groupe expérimental) et de 73 élèves ayant des difficultés d'apprentissage, mais n'étant pas soumis au TD (groupe contrôle). Les résultats

démontrent que le test EDPL assure une meilleure valeur prédictive de la performance et du progrès en lecture des élèves que les tests statiques.

Enfin, plusieurs modèles de TD ont été proposés pour le diagnostic des difficultés en lecture afin d'évaluer la capacité de l'élève à répondre à un enseignement, pour ainsi vérifier si ses difficultés en lecture étaient dues à un déficit cognitif ou à un manque d'enseignement (p.ex. Fuchs et Fuchs, 1998; Lyon, Fletcher, Shawitz, Torgesen, Wood et al., 2001; Vellutino, Scanlon, Sipay, Small, Pratt, Chen et al., 1996 : dans Schulte, 2004).

À ce propos, les résultats de certaines études suggèrent que ce type de méthode est susceptible de réduire le pourcentage d'élèves catégorisés comme ayant des déficits intellectuels ou des déficits en lecture, surtout chez les populations issues de minorités ethniques (Speece et Case, 2001; Vellutino et al., 1996 : dans Schulte, 2004). En effet, les TD semblent réduire les biais liés à la langue de sorte que les élèves n'étant pas culturellement familiers avec des mots de vocabulaire compris dans certaines tâches en lecture peuvent démontrer une meilleure performance au test grâce aux interventions et aux aides fournies (Pena, Iglesias et Lidz, 2001; dans Wolter et Pike, 2015). Ces tests sont donc très prometteurs, surtout si on considère que ces minorités sont souvent associées à un faible niveau socioéconomique pour lequel la prévalence de la DIL est plus grande que ceux des milieux favorisés (*Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale*; INSERM, 2016).

2.3.3.1 Quelques exemples d'études employant TD en lecture

Tel que présenté plus haut, les études de type interactionniste se présentent sous deux formes : selon le modèle *test-train-test* (*sandwich*) ou selon le modèle *train-within-test* (*gâteau*) (Sternberg et Grigorenko, 2002). Certains auteurs dans le champ de la lecture ont donc eu recours au modèle en *sandwich* pour mettre à l'épreuve leur TD (p.ex. Navarro et Mora, 2012; Guterman, 2002; Navarro, 2009; Mardani et Tavakoli, 2011). Deux études rejoignent davantage le présent projet de recherche.

D'abord, celle Guterman (2002) a employé le devis *test-train-test* pour mettre à l'essai un TD intégrant des aides métacognitives en lecture (metacognitive awareness guidance) pour inciter les élèves à engager et employer des stratégies métacognitives pour effectuer les tâches écrites. Les résultats provenant d'un échantillon de 300 élèves révèlent que l'emploi d'une telle méthode permet aux apprenants d'améliorer leur performance au test en lecture, en plus de leur donner la chance d'internaliser ces stratégies métacognitives durant la séance d'entraînement. Il serait donc intéressant de mettre à l'essai un tel TD auprès des élèves présentant une DIL afin de vérifier s'ils peuvent développer de telles stratégies métacognitives en lecture.

Mardani et Tavakoli (2011) ont, quant à eux, employé ce devis pour évaluer la compréhension en lecture de 30 élèves iraniens. Lors du prétest et du post-test, les élèves devaient passer un test en lecture à choix multiples pour ainsi évaluer l'effet du TD lors de la séance d'entraînement. Les résultats indiquent que d'intégrer un TD comme un supplément aux tests statiques standards a un effet positif sur la performance et sur la capacité d'apprentissage des élèves. Dans la présente étude, on s'intéresse particulièrement au potentiel en compréhension de lecture des élèves ayant une DIL, puisqu'il s'agit d'un réel défi pour eux. Il serait donc pertinent d'employer une telle méthode pour évaluer si un entraînement en lecture leur permettrait d'améliorer leur performance en compréhension de texte.

D'autres études ont plutôt employé la méthode *train-within-test* (*gâteau*) pour la création d'un TD qui intègre un enseignement ou des niveaux d'interventions dans la procédure (p.ex. Poehner, Zhang et Lu, 2011; Shabani, 2011; Swanson et Howard, 2005). Un des tests qui a fait l'objet de plusieurs études est le DATMA (*Dynamic assessment Task of Morphological Analysis*), mis de l'avant par Larsen et Nippold (2007). Ces auteurs ont donc employé la méthode *gâteau* pour évaluer à l'aide de leur TD les stratégies morphologiques chez 50 élèves de sixième année fréquentant une école publique de l'ouest d'Oregon aux États-Unis.

Le DATMA est constitué de différents niveaux d'interventions visant à évaluer la capacité des élèves à expliquer le sens de 15 mots peu fréquents considérés comme morphologiquement complexes. Les différents niveaux permettent à la fois de vérifier si l'élève comprend bien le mot (ex. « *Prompt 1 : Tell me what the word beastly mean ?* »), s'il emploie par lui-même une stratégie morphologique pour l'identifier (ex. « *Prompt 2 : How did you know that ?* »), s'il est en mesure d'apprendre une stratégie morphologique (ex. « *Prompt 3 : Does the word beastly have any smaller parts?* » ou « *Prompt 4 : The smaller parts in this word are beast and ly. Now can you tell me what the word means?* »), s'il peut se servir du contexte pour trouver le sens du mot (ex. « *Prompt : Listen to this sentence and then tell me what beastly means...* ») ou s'il est en mesure de se servir de ses connaissances générales pour l'identifier (ex. « *Prompt 6 : Which of these choices gives the meaning of the word beastly? a) like an animal; b) like a plant; c) like a clown* »). Les résultats de leur étude révèlent que les différents niveaux d'acquisition des stratégies chez les élèves étaient positivement liés à leur niveau en littérature. De plus, cette méthode a permis aux auteurs d'identifier le degré de soutien que les élèves avaient besoin pour apprendre les différents mots via une analyse morphologique.

Deux autres études ont mis à l'essai le DATMA auprès d'autres populations d'élèves. Ram, Marinellie, Benigno et McCarthy (2013) ont adapté ce test pour des élèves de 3^e et de 5^e année du primaire. Ils ont observé que les élèves de 5^e année performaient mieux que ceux de 3^e année au TD et que la performance des deux groupes était liée à une grande variabilité et était corrélée au temps que les élèves passaient à lire (selon le questionnaire distribué aux parents). Dans leur conclusion, les auteurs soulignent le fait que le DATMA a permis de vérifier que la conscience morphologique peut déjà être travaillée et évaluée dès la 3^e année grâce à cette méthode dynamique.

Les résultats de Wolter et Pike (2015) vont dans ce sens. Elles ont évalué la conscience morphologique chez 54 élèves de 3^e année à l'aide du DATMA et d'autres tests statiques, tels que le *Comprehensive Test of Phonological Processing*

(CTOPP; Wagner, Torgesen et Rashotte, 1999), le *Peabody Picture Vocabulary Test-Fourth Edition* (PPVT-4; Dunn et Dunn, 2007) et le *Woodcock Reading Mastery Test-Revised* (WRMT-R; Woodcock, 1998). Les résultats indiquent que le DATMA mesure bien la conscience morphologique chez les élèves de 3^e année en donnant de riches informations sur le type d'intervention à employer pour développer ce type d'habileté en lecture. Cette méthode a permis aux auteurs d'en conclure que la conscience morphologique est un facteur important à considérer relativement à la performance en lecture des élèves dès la 3^e année et que le DATMA semble être un outil efficace pour étudier et détailler comment et à quel point les élèves acquièrent cette habileté en lecture.

Parmi les différentes études qui mettent de l'avant l'utilisation d'un TD pour l'évaluation des compétences en lecture des élèves, on peut constater qu'elles touchent les cinq piliers du NRP (2000); des habiletés de décodage (Fuchs, Compton, Fuchs, Bouton et Caffrey, 2011) à la compréhension de texte (Mardani et Tavakoli, 2011). Cependant, peu d'études se sont penchées sur l'évaluation du potentiel en compréhension de lecture des élèves ayant une DIL. De surcroît, il ne semble pas exister de TD en compréhension de texte en langue française et qui est adapté au contexte québécois.

2.4 Synthèse des deux premiers chapitres

À la lumière de ce qui précède, force est donc de constater que peu d'informations sont disponibles au sujet du potentiel en lecture des élèves ayant une DIL. Le classement scolaire au Québec semble être souvent basé sur les résultats des tests de QI (Juhel, 2012) ou sur ceux provenant d'autres tests statiques standardisés comme le *WIAT-II^{CDN-F}*. Par conséquent, les enseignants ont peu d'indications quant aux difficultés spécifiques en lecture de leurs élèves, car ce type de test ne considère que la performance finale des élèves, sans tenir compte des différentes variables ayant pu avoir un impact considérable sur la réussite des élèves aux épreuves. Les titulaires de

classe n'ont donc pas de bases solides pour intervenir et suivre leur progression en lecture.

De plus, dans la recherche récente, on documente peu la progression en lecture de ces élèves selon leur niveau de scolarité, notamment lors de la transition du primaire vers le secondaire. Pour leur part, les modèles théoriques sur l'apprentissage du langage écrit présentés ci-haut, bien qu'ils permettent de situer le développement normal en lecture des élèves, ils tiennent peu compte des caractéristiques particulières en lecture des jeunes ayant une DIL. En outre, dans les écrits scientifiques, comme dans les classes au primaire et au secondaire, un manque important se fait sentir en ce qui concerne le matériel d'évaluation en lecture s'adressant spécifiquement à cette population d'élèves. Le recours à un test dynamique en lecture semble toutefois pertinent pour contrer ces manques en terme de matériel d'évaluation en lecture adapté aux caractéristiques des élèves présentant une DIL.

2.5 Objectifs spécifiques

En réponse à ces constats, il devient donc pertinent de documenter le potentiel en lecture des élèves ayant une DIL. Pour ce faire, la présente étude vise les trois objectifs spécifiques suivants :

1. Évaluer les habiletés en lecture d'élèves de la fin primaire et du début secondaire ayant une DIL à l'aide d'instruments standardisés en lecture et d'un test dynamique, et ce, en s'appuyant sur les cinq piliers du NRP (2000).
2. Décrire le potentiel en lecture de ces élèves en comparant d'une part les résultats découlant du test dynamique avec ceux découlant des tests standardisés et, d'autre part, en comparant les résultats des élèves selon leur niveau de scolarité (fin primaire ou début secondaire).

3. Mettre en contexte les résultats obtenus sur le potentiel en lecture en dressant un portrait de chaque élève à l'aide du dossier scolaire et en décrivant la perception du potentiel en lecture qu'a l'élève de lui-même et qu'a l'enseignant de ce dernier.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, les éléments de la méthodologie, c'est-à-dire le devis de recherche (l'étude de cas multiples), le choix des participants, la procédure employée, les instruments de mesure, la méthode d'analyse et les considérations éthiques, sont décrits et développés de façon détaillée. Avant cela, l'enjeu, la forme, le niveau et l'approche de cette étude sont brièvement présentés.

L'enjeu pragmatique correspond bien à cette recherche, car on désire répondre à un problème pratique existant (Van der Maren, 2003) du fait que les enseignants au Québec ont peu d'informations sur le potentiel en lecture des élèves ayant une DIL; ce qui est d'ailleurs associé à un manque de connaissances dans la recherche pour ce qui est des interventions, du matériel et du type d'évaluation en lecture à prioriser pour cette clientèle d'élève. La forme est fondamentale, puisque l'on vise à faire émerger de nouvelles connaissances pour ce qui est de l'évaluation et du potentiel en lecture des élèves ayant une DIL.

Cette étude se situe aux niveaux descriptif et exploratoire (Fortin, 2011), car elle vise principalement à documenter le potentiel en lecture de cette clientèle d'élèves. L'approche choisie est l'étude de cas multiples (ou multicas), qui permet d'employer une méthodologie mixte via une collecte de données à la fois qualitatives et quantitatives (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Les paragraphes qui suivent permettent d'ailleurs de mieux expliquer et décrire la méthode choisie.

3.1 Devis de recherche

Selon Van der Maren (1993), l'étude de cas « permet avant tout au chercheur de mettre en évidence des traits généraux, sinon universels, à partir d'étude détaillée et fouillée d'un seul ou de quelques cas » (p.17). Ainsi, ce type de devis de recherche se décrit par l'emploi d'un échantillon au nombre limité de sujets ainsi que par le recours à une collecte de données à multiples sources (questionnaires, entrevues, tests, etc.) et à une analyse variant selon le type de collecte (qualitative, quantitative) et la nature des données recueillies. Bien que l'étude de cas soit associée à une généralisation limitée, la véracité des résultats se trouve renforcée par la triangulation des multiples sources utilisées pour la collecte de données, permettant ainsi plus de profondeur dans l'analyse des résultats (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Roy, 2003).

Un autre avantage de l'étude de cas, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), est sa flexibilité qui permet au chercheur « de se positionner où il le veut sur le continuum qualitatif-quantitatif, en fonction de ses objectifs de recherche ». En effet, les caractéristiques de l'étude de cas varient selon où on se situe entre les deux pôles interprétativistes et positivistes. Dans leur ouvrage, ces deux auteurs présentent trois différentes perspectives de l'étude de cas selon la position adoptée entre les deux pôles: la perspective interprétativiste de Merriam (1988), la perspective positiviste de Yin (2003) et la perspective « mixte » de Stake (1995) (dans Karsenti et Savoie-Zajc).

D'un point de vue épistémologique, la perspective de Stake (1995) semble davantage en adéquation avec les objectifs de cette étude, notamment car elle se situe à mi-chemin entre les perspectives interprétativiste et positiviste (Ibid., 2011, p.232). La vision de l'étude de cas de Stake (1995) peut donc ouvrir la porte à l'emploi d'une approche méthodologique dite « mixte », laquelle permet « le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche » (Karsenti, 2006). D'après Karsenti (2006), la méthodologie mixte « facilite la triangulation des résultats de recherche », ce qui

permet d'ailleurs de renforcer la rigueur des conclusions de l'étude. En outre, Johnson et Onwuegbuzie (2004) suggèrent que l'utilisation de méthodes mixtes est susceptible d'engendrer des résultats de recherche bien supérieurs, lorsque comparés à ceux découlant de l'utilisation de méthodes uniques (dans Karsenti, 2006).

Mis à part l'emploi d'une méthodologie mixte, le type d'étude de cas multiples, ou l'étude multicas (selon Lessard-Hébert, Coyette et Boutin, 1997), correspond bien aux objectifs de recherche qui impliquent le recours à plusieurs cas. En effet, dans la présente étude on désire évaluer 2 élèves du primaire et 2 élèves du secondaire ayant une DIL afin d'explorer à l'aide d'une méthode nouvelle leur potentiel en lecture. Il semble d'ailleurs, d'après Huberman et Miles (1994), qu'en employant un devis à cas multiples, il est possible d'établir la portée de la généralisation des résultats par comparaison des cas, ce qui est d'autant plus pertinent pour le présent projet de recherche (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). En effet, la comparaison multicas, qui s'appuie d'abord sur une analyse approfondie de chacun des cas (analyse intracas), permet de faire ressortir les convergences entre les différents cas à l'étude (analyse intercas) (Lessard-Hébert et al., 1997).

Ainsi, dans ce projet de recherche, l'étude multicas d'élèves ayant une DIL, constituant deux groupes (primaire et secondaire), donne la possibilité de décrire les particularités en lecture de chacun des cas (analyse intracas), tout en mettant en lumière les ressemblances et différences entre chaque cas (analyse intercas), et chaque groupe, par une analyse comparative menant à des conclusions générales relativement à ces cas et à cette population d'élèves.

3.2 Participants

D'après Roy (2003), la sélection des cas doit se faire en réponse à la problématique et au cadre de référence, pour ainsi cibler les cas dits «exemplaires» répondant le mieux possible au problème de recherche. Dans cette recherche, le choix des cas privilégie

donc des élèves de classes spécialisées en DIL présentant une bonne maîtrise des habiletés d'identification de mots par rapport aux autres élèves de la classe, sans toutefois démontrer une bonne compréhension en lecture.

Ce choix s'explique d'une part par le fait que l'objectif de cette recherche est de se pencher davantage sur le potentiel en compréhension de lecture de ces élèves. En choisissant ainsi des élèves meilleurs décodeurs, il est possible de mieux isoler les variables ayant un impact sur leur compréhension en lecture. Il est à noter, d'ailleurs que les plus faibles lecteurs du groupe, ceux ayant d'importantes difficultés de décodage, font déjà partie d'un autre projet de recherche (voir Denaes, Chatenoud, Turcotte et Aldama, 2015). Comme dit précédemment, les participants de cette étude font partie d'une recherche-action plus large menée par Céline Chatenoud et Catherine Turcotte en collaboration avec trois commissions scolaires montréalaises (2013-2015). Le projet de maîtrise s'insère donc dans ce grand projet qui tend à hausser le niveau d'autonomie en lecture des élèves ayant une DIL.

Quatre cas constituent donc l'échantillonnage (2 élèves en fin de primaire et 2 en début de secondaire). Les quatre élèves sont allophones (parlant le créole, l'italien ou l'anglais à la maison) et fréquentent des écoles situées dans des quartiers montréalais multiethniques à statut socioéconomique faible. La sélection des cas a été faite avec la collaboration des enseignants afin de : 1) s'assurer, au travers du dossier de l'élève, que le diagnostic de DIL avait réellement été posé par un spécialiste, 2) vérifier que l'élève ne présentait pas d'autres troubles associés (tel que le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou le trouble de langage sévère) pouvant jouer un rôle dans la performance en lecture des élèves et 3) privilégier les élèves ayant été scolarisés en classe spéciale depuis au moins deux ans. Une fois les cas sélectionnés, les élèves ont été amenés à accepter de participer à ce projet de recherche.

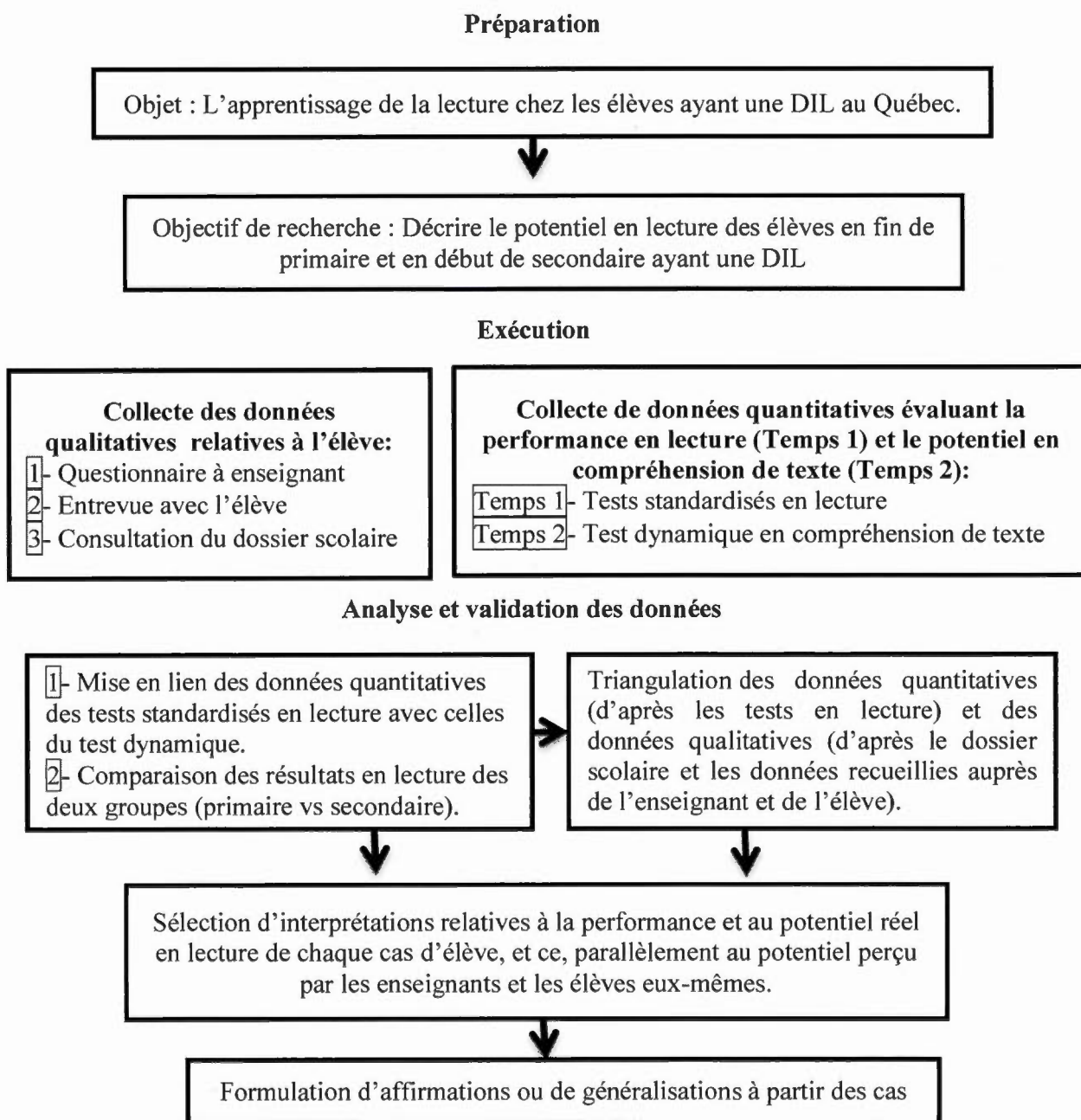
3.3. Procédure

Pour répondre plus facilement à l'objectif de recherche, la collecte des données et l'analyse des résultats ont été effectuées selon le modèle de l'étude de cas de Stake (1995) présenté à la page qui suit (figure 3.1, p.40). Ce modèle situe d'abord l'objet et l'objectif général de recherche. Ensuite, il présente la méthode utilisée pour la collecte de données, qui est mixte dans cette étude, comprenant à la fois des données qualitatives et quantitatives.

D'une part, des données qualitatives ont été récoltées auprès des enseignants, des élèves et du dossier scolaire de ces derniers. Pour ce faire, l'accord des quatre élèves concernant leur participation à l'étude a été obtenu sur papier, avec la signature de leurs parents. Ensuite, un questionnaire a été transmis aux enseignants pour obtenir leur point de vue sur le potentiel en lecture des quatre élèves. Parallèlement, une entrevue individuelle avec chaque élève a eu lieu afin de recueillir leur perception de leur propre potentiel en lecture. À cela, d'autres informations ont été recueillies via le dossier de l'élève pour enrichir l'analyse et l'interprétation des résultats. D'autre part, des données quantitatives ont été recueillies en deux temps à l'aide de tests en lecture. En *temps 1*, des données relatives à la performance en lecture des quatre élèves ont été récoltées à l'aide du *WIAT-II^{CDN-F}* (Wechsler, 2005), du test de fluidité de l'*Évaluation de la Lecture en Fluence* (É.L.FE) (Lequette et al. 2008) et de la grille de Giasson (2011) pour la prosodie. En *temps 2*, le sous-test de compréhension du *WIAT-II^{CDN-F}* a été repassé de manière dynamique pour évaluer le potentiel en compréhension de texte des élèves.

Puis, l'analyse et la validation de données ont été effectuées en deux étapes, traitant d'un côté les données qualitatives et de l'autre les quantitatives, pour ensuite procéder à la triangulation de l'ensemble des données. Enfin, une mise en contexte a permis de dégager des interprétations relatives à la performance et au potentiel en lecture de chaque cas d'élève, pour ensuite aboutir aux conclusions générales de recherche.

Figure 3.1 Schéma illustrant la planification de l'étude de cas, inspirée du schéma de Stake (1995), dans Karsenti et Savoie-Zajc (2011, p.247)



3.4 Instruments de collecte des données

Pour répondre à l'objectif général, qui est de décrire le potentiel en lecture d'élèves en fin de primaire et en début de secondaire ayant une DIL, deux méthodes de collecte de données ont été employées. Dans cette section, les instruments de type qualitatif seront d'abord présentés, puis suivront ceux de type quantitatif.

3.4.1 Collecte de données qualitatives

Afin de connaître la perception qu'ont les enseignants du potentiel d'apprentissage de la lecture de chaque élève, un questionnaire élaboré spécifiquement pour cette étude sur la base des cinq piliers en lecture (NRP, 2000) leur a été distribué (voir annexe B). Ce questionnaire est sous forme de grille. L'enseignant devait donc cocher s'il était *totalelement en désaccord*, *moyennement en désaccord* ou *totalelement en accord* avec les propositions présentées, qui se divisent en six sous-thèmes : a) attitude de l'élève envers l'écrit, b) consciences phonologique et phonémique, c) identification de mots, d) fluidité, e) vocabulaire et f) compréhension de texte. De plus, quelques lignes par composante ont été ajoutées pour permettre à l'enseignant de préciser son point de vue ou d'ajouter des éléments absents de la grille qui sont sujets d'intérêt.

Pour connaître la perception qu'a l'élève de son propre potentiel en lecture (métacognition), des questions ouvertes lui ont posé individuellement dans le cadre d'un entretien semi-dirigé (voir annexe C). Les différentes questions ont été pensées selon le modèle d'autodétermination de Deci et Ryan (2000) portant sur les trois variables suivantes : 1) motivation, 2) sentiment de compétence et 3) affiliation sociale. L'entretien a été enregistré au moyen d'un appareil audio visuel dans un local réservé et tranquille.

Enfin, une consultation du dossier scolaire (comprenant les fiches d'inscription annuelles, les évaluations des spécialistes, les bulletins scolaires, les plans d'intervention, les recommandations des enseignants, etc.) a été effectuée afin de

dresser un portrait de chaque élève (relativement à son parcours scolaire, à ses particularités dans les apprentissages, etc.) et d'être en mesure par la suite de mieux mettre en contexte les différentes données recueillies. Pour faciliter la collecte de données, une grille a été élaborée avant la consultation du dossier scolaire des élèves (voir annexe D). Cela a permis de ne pas oublier certaines informations importantes relativement au cheminement scolaire de l'élève. Étant donné que chaque dossier est différent, des informations étaient parfois absentes dans le dossier de certains élèves. Ainsi, la grille ne servait que de guide pour la collecte, on s'attendait donc à ne pas tout récolter pour chaque cas.

3.4.2 Collecte des données quantitatives

Le modèle des cinq piliers du National Reading Panel (NRP, 2000) a été choisi pour l'évaluation des habiletés en lecture des élèves. Ces habiletés sont considérées comme des variables liées à la performance globale en lecture des élèves. En effet, plusieurs études ont su démontrer que des lacunes dans une de ces habiletés pouvaient affecter la compréhension globale en lecture des élèves (NRP, 2000).

Dans cette étude, quatre des cinq piliers ont été évalués : la conscience phonologique, la correspondance graphophonémique, la fluidité et la compréhension de texte. Le cinquième pilier, le vocabulaire, n'a pas été évalué directement, car il est difficilement appréhendable. Par contre, dans le test dynamique en *temps 2*, il a été possible d'évaluer l'effet de ce pilier sur la compréhension globale en lecture des participants (voir chapitres 4 et 5).

En ce qui concerne la conscience phonologique et la correspondance graphophonémique, ils s'inscrivent dans les habiletés d'identification de mots (Hawken, 2009). L'emploi de deux sous-tests du WIAT-II^{CDN-F} (Wechsler, 2005), soit le sous-test de «lecture de mots» et le sous-test de «décodage», a permis l'évaluation des habiletés d'identification de mots. En outre, cette même trousse

d'évaluation (WIAT-II^{CDN-F}) comprend un sous-test en compréhension de lecture qui a été utilisé dans cette étude.

Pour cette recherche, on s'est particulièrement intéressé au WIAT-II^{CDN-F}, car les sous-tests en lecture tiennent compte des cinq piliers de NRP (2000) (dans Wechsler, 2005). Le choix de cette trousse diagnostique bien réputée au Québec s'explique aussi par le fait que les items qui évaluent les apprentissages scolaires (dont ceux en lecture) ont été élaborés à l'image de ceux des échelles de Wechsler, comme le WISC-IV^{CDN-F} ou le WAIS-IV^{CDN-F}, suggérant ainsi le lien entre DI et retards en lecture.

Cependant, comme cette batterie de tests ne comprend pas d'épreuve de fluidité à voix haute, l'emploi de l'E.L.FE (Lequette et al., 2008) s'avère un choix pertinent, car il s'agit d'un test francophone standardisé bien connu en éducation et couramment employé au Québec dans les écoles. Enfin, étant donné que ni le WIAT-II^{CDN-F} ni l'E.L.FE n'évaluent la prosodie de lecture, la *Grille d'évaluation de la qualité de la lecture orale* de Giasson (2011, p.352) a été utilisée pour ainsi offrir un portrait plus complet des habiletés en lecture des élèves.

Considérant que cette étude se penche plus spécifiquement sur le potentiel en compréhension de texte des élèves présentant une DIL, le recours à une épreuve dynamique semble essentiel pour mieux décrire la performance de l'élève et vérifier si les items échoués au sous-test de compréhension du WIAT-II^{CDN-F} n'étaient pas dus à une mauvaise compréhension de la tâche, du texte ou du vocabulaire. De cette façon, une seconde passation du sous-test de compréhension a eu lieu en *temps 2*, en intégrant ainsi des relances en cours de passation, comme décrit ci-dessous.

3.4.2.1 Temps 1 : performance en lecture

En *temps 1*, chaque élève a passé une série de tests standardisés pour établir leur niveau de rendement en lecture selon leur niveau actuel de scolarité. Ces tests ont permis de faire une collecte de données quantitatives avec des instruments et une méthode couramment employés par les professionnels en éducation pour classer les élèves en lecture, établir un diagnostic précis ou mettre en place des interventions adaptées. Pour ce faire, une rencontre d'environ 45 minutes a été réservée auprès de chaque élève pour évaluer 1) l'identification de mots; 2) la fluidité en lecture; 3) la prosodie de lecture et 4) la compréhension en lecture. Ces quatre variables situent le rendement des élèves aux moyens de tests standardisés statiques.

Identification de mots

En évaluant les habiletés d'identification de mots, il a possible d'évaluer à la fois les habiletés de décodage (liées à la conscience phonologique et à la correspondance graphophonémique) et les habiletés de reconnaissance globale (notamment pour la reconnaissance visuelle des mots fréquents).

Deux épreuves du WIAT-II^{CDN-F} permettent d'évaluer les habiletés d'identification de mots : le test de *lecture de mots* et le test de *décodage* de pseudo-mots. Ces deux tests sont gradués en niveaux de difficulté et comprennent des normes québécoises. Il a donc été possible de démarrer le test en tenant compte du niveau scolaire en lecture de chaque participant.

- a) *Sous-test de décodage du WIAT-II^{CDN-F} (Wechsler, 2005)*: ce test évalue les habiletés de décodage à l'aide d'une série de non-mots inscrits en rangées sur une feuille blanche. L'élève doit lire de droite à gauche. Après 6 erreurs consécutives, l'exercice est terminé. L'élève obtient 1 point par mot lu correctement.
- b) *Sous-test de lecture de mots WIAT-II^{CDN-F} (Wechsler, 2005)*: ce test évalue la reconnaissance globale (mots fréquents) et le décodage (mots difficiles) à l'aide d'une série de mots séparés en trois rangées et gradués en difficulté. Après 7

erreurs consécutives, l'exercice est terminé. Pour chaque mot bien lu, 1 point est accordé et le score de l'élève est ajusté selon le niveau scolaire déterminé au départ.

Ainsi, pour les deux épreuves, le total des points a été calculé et comparé aux normes fournies dans la trousse d'évaluation en question (Wechsler, 2005). Il a été possible, par la suite, de situer la performance en lecture des élèves selon des normes québécoises en âge et en niveau de scolarité.

La fluidité et la prosodie de lecture

Le texte « Le Géant Égoïste » de l'E.L.FE (Lequette et al., 2008) a été utilisé pour évaluer le nombre de mots lus correctement par minute (MCLM), mesurant à la fois l'exactitude (nombre de mots bien lus) et l'automatisation (la vitesse de lecture) (Kuhn et Stahl, 2003). Un tableau d'étalonnage permet de situer le niveau de fluidité en lecture de l'élève par rapport à ceux de son groupe d'âge, ou du même niveau de scolarité.

À partir de ce texte, une évaluation plus qualitative de la fluidité en lecture de chaque élève a été effectuée afin de mesurer la lecture expressive (prosodie). Pour ce faire, la *Grille d'évaluation de la qualité de la lecture orale* de Giasson (2011, p.352) permet d'apprécier la lecture à voix haute de l'élève selon quatre niveaux de prosodie : (niveau 1) l'élève lit principalement mot à mot, sans respecter la syntaxe et sans expression, (niveau 2) l'élève lit principalement par groupes de deux mots, en faisant parfois des regroupements de trois ou quatre mots et en lisant rarement avec expression, (niveau 3) l'élève lit surtout par groupes de trois ou quatre mots, en respectant la syntaxe et en essayant de lire avec expression et (niveau 4) l'élève lit essentiellement par groupes de mots signifiants en respectant la syntaxe et en lisant avec expression.

La compréhension en lecture

Cette variable a été évaluée à l'aide du sous-test de compréhension en lecture de la trousse WIAT-II^{CDN-F} (Wechsler, 2005). L'intérêt de ce test est qu'il comprend différents degrés de difficulté selon le niveau de scolarité de l'élève. Une série d'items est donc réservée à chaque niveau de scolarité et est graduée en difficulté. Des mots, de courtes phrases, des courts textes et des plus longs textes sont à lire et sont accompagnés de questions de compréhension. L'élève peut lire les textes dans sa tête ou à voix haute. Les questions sont posées et répondues oralement. Graduellement, l'élève est amené à lire des extraits plus avancés pour le situer dans ses limites. Lorsque l'élève a une mauvaise réponse, *0 point* lui est accordé. Dépendamment du type d'items et de leur degré de difficulté, de *1 à 2 points* sont donnés à l'élève pour une bonne réponse.

En *temps 1*, la passation du sous-test de compréhension a permis de situer la performance de l'élève selon un niveau de scolarité. Suite à cette passation, il a donc été possible de déterminer la série d'items à repasser en *temps 2* pour chaque élève. Il est donc important de tenir compte que les quatre cas de l'étude ne sont pas exactement soumis aux mêmes exercices (à la même série d'items du WIAT-II^{CDN-F}) pour deux raisons : ils ne sont pas tous de force égale en lecture et leur performance en *temps 1* n'est pas la même. Enfin, lors du calcul du nombre d'items réussis (score brut) à l'aide des grilles d'équivalences du WIAT-II^{CDN-F}, le niveau scolaire et l'âge d'équivalence correspondant à la performance de chaque élève ont été identifiés. Il s'agit donc de ces deux données qui ont été retenues dans les résultats de l'étude (dans les tableaux présentés au chapitre 4).

3.4.2.2 Temps 2 : potentiel en compréhension de lecture

Le potentiel en compréhension de texte a été évalué en faisant une 2^e passation du sous-test de compréhension de texte du WIAT-II^{CDN-F}, mais en étayant durant l'épreuve pour vérifier si l'élève avait bien compris la tâche, le texte et le vocabulaire.

Cette deuxième administration du test ne respectait donc pas le protocole initial du WIAT-II^{CDN-F} (*temps 1*), qui ne comprend ni relance ni intervention. Elle a eu lieu quatre mois après la première (en mai) afin d'éviter les erreurs de mesure dues à l'habitation à l'instrument. Sa durée variait entre 30 et 40 minutes.

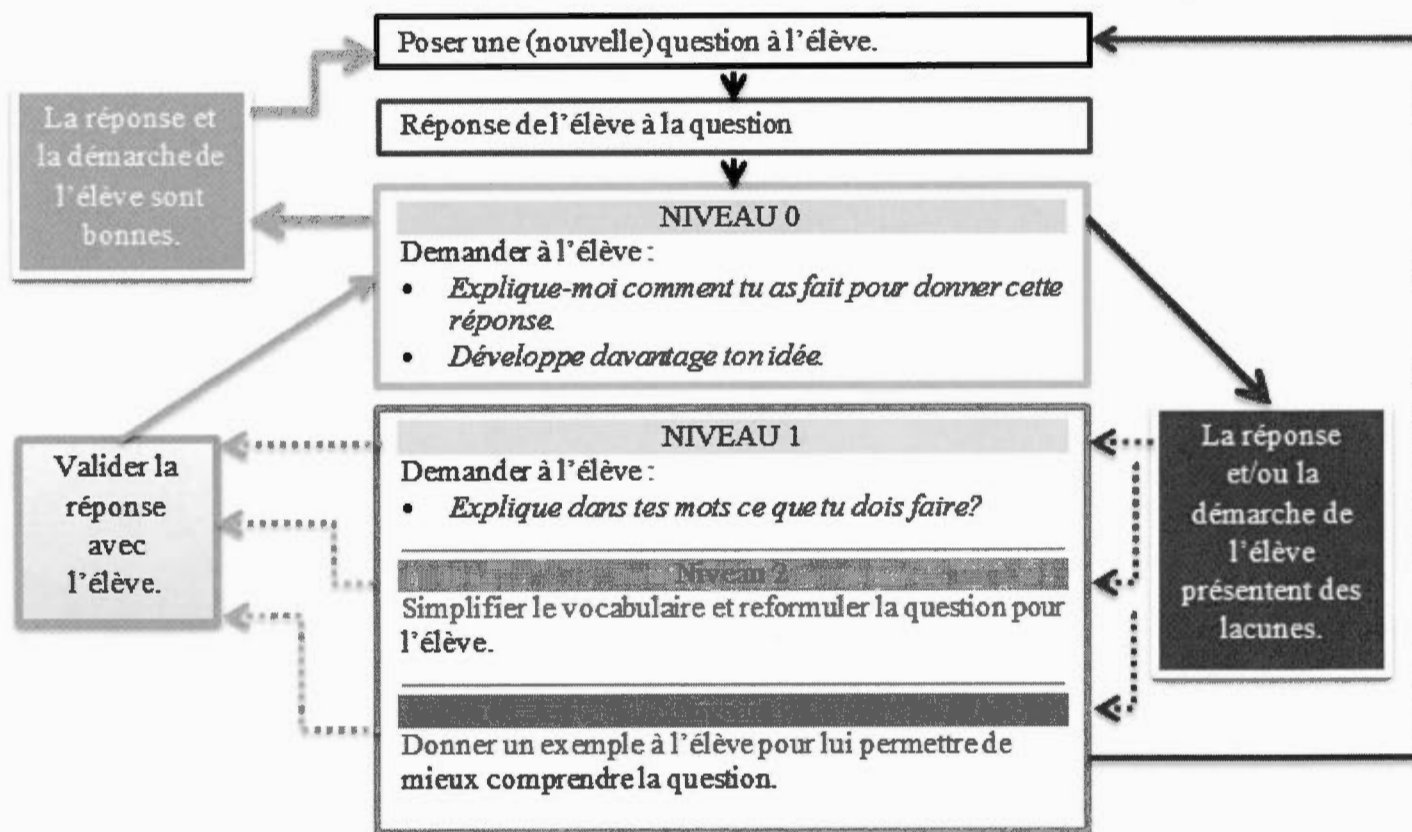
Deux schémas ont été élaborés pour préparer les niveaux d'intervention hiérarchisés et être en mesure d'ajuster le résultat de l'élève selon sa capacité à répondre à l'intervention (voir ci-dessous). La *procédure A* comprend des relances sur la compréhension des items et de la tâche à réaliser, sans intervenir sur le contenu du texte à lire. La *procédure B* permet de relancer le participant sur le vocabulaire ou la compréhension du texte.

Suite à cette deuxième passation, l'évaluatrice a donc pu noter toutes les réflexions de l'élève, les moments où ce dernier rencontrait des difficultés, de même que le type d'intervention employé et la manière dont l'élève répondait à l'intervention. Il ne s'agissait donc pas de donner la réponse à l'élève, mais plutôt de l'amener à faire des liens, des inférences, des rappels des connaissances antérieures, etc. Toutes les interventions de l'évaluation ont été filmées, notées de façon systématique et analysées par la suite. L'objectif final était de mieux comprendre le potentiel en compréhension de l'élève alors qu'il vit une situation d'apprentissage dans laquelle il reçoit un soutien.

Procédure A : Est-ce que l'élève comprend bien la tâche à effectuer?

La figure 3.2 ci-dessous présente les niveaux d'intervention relatifs à la tâche. Tout d'abord, on doit poser une question à l'élève, une fois le texte lu.

Figure 3.2 Procédure A indiquant les niveaux d'interventions sur la tâche



Après la réponse de l'élève, qu'elle soit bonne ou mauvaise, on passe au *niveau 0* en lui demandant d'expliquer comment il a fait pour trouver la réponse. Cela permet de vérifier s'il a bien compris le sens de la question en lien avec le type de réponse recherchée. Si on se rend compte que ce dernier n'a pas compris la question, même s'il a donné une bonne réponse au préalable, on se permet d'intervenir à d'autres niveaux, sur la tâche ou la compréhension du texte, pour voir si l'élève peut s'améliorer.

Si la réponse de l'élève semble incomplète, on lui demande de développer davantage son idée (*niveau 0*). Cette intervention permet de vérifier s'il comprend bien la

question et le texte et s'il est capable de donner une réponse plus complète lorsqu'on lui demande d'élaborer son idée. Après les interventions de *niveau 0*, si la réponse de l'élève demeure incomplète ou erronée, on peut lui demander d'expliquer dans ses mots ce qu'il doit faire (*niveau 1*). Cela permet de vérifier s'il a une mauvaise compréhension de la tâche ou de la question. Si on constate qu'il ne comprend pas la tâche, on peut lui reformuler la question en des mots plus simples (*niveau 2*). Comme dernière aide, on peut lui donner un exemple de ce qui est attendu ou de ce qui est demandé (*niveau 3*). Si l'élève ne réussit toujours pas à bien répondre à la question, on passe à la question suivante.

Procédure B : Est-ce que l'élève comprend bien le vocabulaire et le texte?

La figure 3.3 ci-dessous présente la procédure relative à la compréhension du vocabulaire et du texte. Avant de poser la question à l'élève, on lui demande de lire le texte une première fois en silence ou à voix haute. On l'informe aussi qu'il devra faire un rappel de texte après sa lecture, puis qu'on lui lira une deuxième fois le texte à voix haute. Le rappel de texte (*niveau 0 : rappel de texte par l'élève*) est une intervention permettant de situer la compréhension du texte chez l'élève (Fuchs, Fuchs et Maxwell, 1988).

Par la suite, on lit le texte à voix haute pour l'élève (*niveau 1 : lecture oralisée du texte par l'évaluateur*) en lui demandant de suivre avec ses yeux. Cette intervention est une aide visant à permettre à l'élève de se centrer davantage sur la compréhension du texte, plutôt que sur le décodage de ce qui est écrit (Mims, Hudson et Browder, 2012). En effet, puisque lire un texte demande d'activer différents processus en lecture pour en retirer une compréhension globale, cela peut mener vers une certaine surcharge cognitive chez les élèves ayant une DIL (Beaulieu et Langevin, 2014). L'intervention proposée vise donc à pallier cette difficulté et à se centrer sur la compréhension.

Figure 3.3. Procédure B indiquant les niveaux d'interventions sur la compréhension du texte ou du vocabulaire

Interventions avant de poser la question à l'élève :

Demander à l'élève de lire le texte tel qu'indiqué dans le WIAT.

NIVEAU 0 : lecture du texte par l'élève

Demander à l'élève d'expliquer dans ses mots ce qu'il vient de lire (rappel de texte).

NIVEAU 1 : lecture oralisée du texte par l'évaluateur

Lire le texte à voix haute pour l'élève en lui demandant de suivre avec ses yeux.

*Interventions après avoir posée la question à l'élève et après avoir suivi la **procédure A** (pour vérifier si l'élève comprenait bien la tâche et la question) :*

NIVEAU 1 : intervention sur le vocabulaire

Demander à l'élève d'expliquer un mot de vocabulaire.

NIVEAU 2 : intervention sur le vocabulaire

Guider l'élève à comprendre un mot de vocabulaire.

NIVEAU 3 : interventions sur la compréhension

Indiquer à l'élève que la réponse se trouve :

- A. Directement dans le texte (repérage).
- B. En d'autres mots dans le texte (synonyme, groupes de mots, etc.)
- C. Dans le texte et dans sa tête (inférences à partir de ses connaissances antérieures et des éléments du texte).
- D. Dans sa tête (à l'aide de ses connaissances antérieures en lien avec le texte).

Lorsque l'on pose par la suite la question à l'élève, on passe à la *procédure A* pour s'assurer que ce dernier comprend bien la tâche demandée. Ensuite, on peut vérifier s'il comprend certains mots difficiles dans le texte afin de savoir si cela affecte sa

compréhension et sa réussite aux questions (*niveau 1 : vocabulaire*). On peut le guider par la suite à comprendre un mot, seulement si ce mot n'est pas la réponse du texte (*niveau 2 : vocabulaire*). Enfin, si on se rend compte que l'élève n'a pas recours à la bonne stratégie pour répondre à la question ou s'il manifeste des hésitations dans la réalisation de la tâche, on peut le guider en lui indiquant comment trouver la réponse (*niveau 3 : compréhension*) : A) directement dans le texte, B) en d'autres mots dans le texte, C) dans le texte et sa tête ou D) dans sa tête.

Pondération et calcul des scores selon les niveaux d'intervention

En ce qui a trait à la pondération, on accorde la totalité des points si l'élève réussit à répondre à la question suite aux interventions de *niveau 0* et de *niveau 1*, puisque ces interventions ne visent qu'à s'assurer que l'élève comprend bien la tâche ou le texte et ne soit pas désavantagé par une difficulté à identifier les mots. On accorde la moitié des points ou zéro si on a recours à une intervention de *niveau 2* ou *3*, car on donne une aide à l'élève relativement à la compréhension de la tâche ou du texte.

3.5 L'analyse des données

L'analyse des données a été faite en deux étapes, traitant d'un côté les données qualitatives et de l'autre les données quantitatives. Puis, une mise en perspective des deux types de données, quantitatives et qualitatives, a permis de faire ressortir les éléments pertinents liés à la perception du potentiel en lecture qu'ont les enseignants de leurs élèves et qu'ont les élèves d'eux-mêmes, de même qu'aux résultats obtenus au moyen des tests en lecture (statiques et dynamique).

En ce qui concerne la collecte de données quantitatives, le score pour chaque test standardisé a été obtenu pour chaque élève et comparé à la norme rapportée dans la trousse d'évaluation le WIAT-II^{CDN-F} ou l'E.L.FE. Le niveau de prosodie en lecture a été identifié lors d'une réécoute de l'enregistrement vidéo de la lecture à voix haute du texte « Le Géant Égoïste » de l'E.L.FE. En ce qui concerne la collecte de données

du test dynamique, une codification graduée des types d'aide ou d'intervention a été effectuée, ainsi que du type de réponse de l'élève. Le nombre de questions réussies au total a été noté ainsi que celles en voie de réussite.

Puis, une triangulation des données quantitatives et qualitatives a été effectuée. Selon Roy (dans Gauthier, 2003, ch.7) la triangulation des données permet de contourner certains biais ou lacunes des différentes méthodes de collecte de données employées (c.-à-d. le dossier de l'élève, l'entrevue, le questionnaire, les tests en lecture et le test dynamique) et permet de reposer les observations sur des bases plus solides. Les différentes données ont donc été traitées au travers d'un croisement impliquant différents axes d'analyse, intercas et intracas, de manière à en ressortir des interprétations relatives à la performance et au potentiel en lecture de chaque cas d'élève, et ce, parallèlement au potentiel perçu par les enseignants et les élèves eux-mêmes.

En outre, une comparaison intergroupe et intragroupe a permis de dégager les similarités et les différences observables entre les cas d'élèves du primaire et ceux du secondaire. Au travers de cette analyse, il a aussi été possible d'évaluer si le test dynamique permettait de mieux appréhender le potentiel en compréhension de lecture des quatre participants que le test statique employé.

Enfin, en mettant en lumière les ressemblances et différences entre chaque cas, et chaque groupe, au moyen d'une analyse comparative, il a été possible de formuler des conclusions générales à partir de ces cas et relativement à la population d'élèves ayant une DIL.

3.6 Considérations éthiques

Le présent projet de recherche s'inscrit dans une recherche plus large menée par des chercheuses de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en collaboration avec trois commissions scolaires. L'approbation éthique a donc été obtenue par le comité

institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM lors du renouvellement du certificat d'éthique de cette recherche-action en question (no. S-702838).

Certains critères d'éthiques s'appliquent donc à ce projet de maîtrise et ont été pris en compte dans chacune des étapes de sa réalisation. D'abord, les critères de consentement éclairé des participants et de la confidentialité des informations et des données colligées ont été respectés. Considérant que les élèves de l'étude sont des participants mineurs (moins de 18 ans), le consentement légal des parents a d'abord été obtenu au moyen d'une lettre signée, et ce, avant d'obtenir le consentement de chaque élève oralement et signé. De plus, comme le projet implique la participation des enseignants, un formulaire de consentement leur a été remis avant la collecte de données. L'ensemble des lettres ou formulaires de consentement ont été gardé en sécurité (sous-clé dans un local) à l'UQAM. En outre, les participants (élèves et enseignants) ont été informés par écrit et oralement de l'objet de la recherche et des différentes étapes du projet au moyen d'un vocabulaire simple et clair. Il leur a d'ailleurs été informé qu'ils étaient à tout moment libres d'accepter, de refuser ou de se retirer de l'étude.

En ce qui a trait au critère de confidentialité, le principe d'anonymat a été respecté. Aucun document ou contenu de recherche ne comprend les noms ou informations personnelles relatives à l'identité des participants. Par exemple, les noms et prénoms ont été remplacés par des noms fictifs ou des termes génériques (p.ex. enseignant).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre comprend les principaux résultats du projet de maîtrise séparés en quatre sections, où chaque section est réservée à un cas de l'étude. Parmi les quatre cas présentés, deux élèves sont des filles en fin de primaire, tandis que les deux autres sont des garçons en début de secondaire. Pour des questions d'éthique, un nom fictif a été donné à chaque participant (Fanny, Tanya, Julien et Sylvain). De plus, les noms des enseignants, des écoles et des commissions scolaires n'ont pas été mentionnés pour ainsi préserver l'anonymat des participants et des établissements scolaires.

Pour chacun des cas, les résultats ont été regroupés en six parties, selon l'instrument ou la méthode de collecte utilisés, et s'enchaînent selon cet ordre :

1. En première partie, un portrait de l'élève a été dressé à partir des informations contenues dans son dossier scolaire (comprenant les fiches d'inscription annuelles, les évaluations des spécialistes, les bulletins scolaires, les plans d'intervention, les recommandations des enseignants, etc.).
2. En deuxième partie, la perception de l'enseignante au sujet du potentiel en lecture de l'élève est présentée selon six composantes : a) attitude de l'élève envers l'écrit, b) consciences phonologique et phonémique, c) identification de mots, d) fluidité, e) vocabulaire et f) compréhension de texte.
3. En troisième partie, on présente les résultats d'un entretien semi-dirigé avec l'élève visant à décrire sa perception de son propre potentiel en lecture.
4. En quatrième partie, les résultats de l'élève aux différents tests sont présentés de façon globale en deux temps (*temps 1* et *temps 2*), expliqués et puis comparés.

5. En cinquième partie, les résultats découlant du test dynamique (*temps 2*) sont davantage détaillés grâce à une analyse des questions mieux réussies en *temps 2* par l'élève et des interventions de l'évaluatrice en cours de passation.
6. En sixième partie, on retrouve une synthèse des différentes interventions employées auprès de l'élève. Cette analyse vise à ressortir les interventions les plus employées par l'évaluatrice en *temps 2* et leur impact sur la réussite de l'élève aux différents items.
7. En septième partie, une synthèse est proposée de l'ensemble des résultats recueillis auprès de l'élève.

4.1. CAS 1 : FANNY

Dans cette première section, les résultats relatifs au cas de Fanny sont présentés.

4.1.1 Parcours scolaire de Fanny

Cette première partie propose un résumé des informations contenues dans le dossier scolaire de Fanny sous la forme d'un court texte :

Fanny a 12 ans. Elle est née au Canada. Ses parents sont d'origine italienne. À la maison, elle parle italien, anglais et français. Fanny est actuellement en 6^e année dans une classe spéciale pour élèves ayant une DIL. Son niveau réel en français est équivalent à une élève du 1^{er} cycle du primaire (entre la 1^{re} et 2^e année). Elle a fréquenté une classe régulière dans son quartier jusqu'à la 2^e année du primaire. En classe ordinaire, elle présentait un retard dans l'ensemble des matières scolaires. Les résultats de son évaluation psychologique font ressortir un retard au niveau du fonctionnement cognitif caractérisé par des déficits sur le plan langagier (de compréhension et d'expression), des difficultés d'attention et de concentration et un besoin de soutien et d'accompagnement dans la réalisation d'une tâche.

À la suite d'une évaluation orthopédagogique et psychologique, on lui a recommandé la fréquentation d'une classe spéciale. C'est ainsi que depuis 2010, Fanny fréquente une classe spéciale pour élèves ayant une DIL dans une école régulière. Elle y reçoit les services d'une éducatrice spécialisée et d'une enseignante-orthopédagogue en classe.

Depuis son arrivée en classe DIL, elle s'est beaucoup améliorée en français. En 2010, elle avait une moyenne de 65% en lecture, de 62% en écriture et de 60% en communication orale (selon le programme modifié)¹. En 2014, ses résultats sont nettement supérieurs : 85% en lecture, de 73% en écriture et de 85% en communication orale (selon le programme modifié)¹.

¹ Programme modifié équivalent à un niveau de français du 1^{er} cycle du primaire.

4.1.2 Perception de l'enseignante au sujet des habiletés en lecture de Fanny

Cette deuxième partie présente la perception de l'enseignante au sujet des habiletés en lecture de Fanny.

- a. *Attitude envers l'écrit* : Fanny a une attitude envers l'écrit relativement positive. Elle semble aimer les moments de lecture en classe et est consciente des différentes fonctions de la lecture.
- b. *Conscienses phonologique et phonémique* : Elle ne semble pas avoir de difficulté sur le plan de la conscience phonémique ou phonologique.
- c. *Identification de mots* : Bien qu'elle s'améliore constamment dans sa reconnaissance de mots fréquents, Fanny présente encore des difficultés dans les correspondances lettre-son ou vis-à-vis certains sons complexes (ouille, eau, ein, ...).
- d. *Fluidité de lecture* : Lorsqu'elle lit un texte de son niveau en lecture (1^{er} cycle du primaire), Fanny est très fluide, mais n'adapte pas sa vitesse ou son rythme de lecture au contexte, tient rarement compte de la ponctuation et manque d'expression.
- e. *Vocabulaire* : Fanny a un faible bagage lexical et utilise peu de stratégies pour comprendre un mot nouveau en cours de lecture.
- f. *Compréhension de texte* : En compréhension, son rappel de texte ne suit pas toujours une séquence logique et les informations rappelées ne sont pas toujours les plus importantes du texte (idée principale, personnage, etc.). De plus, elle utilise peu les indices du texte et ses connaissances antérieures pour anticiper sa lecture et faire des liens entre les différentes informations. Enfin, ses stratégies métacognitives semblent peu développées, puisqu'elle a de la difficulté à identifier ses pertes de compréhension et à utiliser des stratégies de recouvrement de sens en cours de lecture.

4.1.3 Perception de Fanny au sujet de son propre potentiel en lecture

Cette troisième partie dévoile la perception de Fanny au sujet de son propre potentiel en lecture. Ces informations ont été recueillies au travers d'un entretien semi-dirigé d'une durée de 33 minutes, lors d'un après-midi au mois de février 2015.

Quand elle était petite, Fanny n'aimait pas lire, parce que c'était difficile et elle ne se trouvait pas bonne en lecture. Aujourd'hui, elle est plutôt motivée à lire en classe. Ses livres préférés sont les romans de *Léa Olivier* et de *Théa et Stilton*, ainsi que les bandes dessinées les *Schtroumpfs*. À titre d'information, ces livres sont normalement associées à la 3^e ou 4^e année du primaire. Par ailleurs, Fanny aime les moments de lecture en classe, surtout lorsqu'ils pratiquent la fluidité une fois par semaine, parce qu'elle se trouve bonne.

Pour Fanny, être bonne en lecture c'est important, parce que c'est synonyme d'intelligence. Elle se trouve chaque jour meilleure en lecture, parce qu'elle connaît plus de mots. Les examens sont plutôt stressants pour elle, car elle n'est pas vraiment sûre de ses réponses.

Généralement, Fanny croit que son entourage (son enseignante, ses parents et ses pairs) la trouve bonne en lecture. Elle pense même qu'elle est la meilleure de sa classe. Par contre, lorsqu'on lui demande directement « qui est le meilleur de ta classe en lecture », elle dit que c'est une autre fille, parce qu'« elle lit tout le temps son texte au complet sans erreur ».

4.1.4 Résultats de Fanny aux sous-tests de lecture : temps 1 et temps 2

Cette quatrième partie présente les résultats de Fanny aux différents tests en lecture. En temps 1, les données ont été recueillies à l'aide des trois sous-tests en lecture du WLAT-II^{CDN-F} et du test de fluidité l'E.L.FE. Ces tests ont été administrés en

individuel lors d'un après-midi en janvier 2015 à l'intérieur d'une période de 30 minutes.

En temps 2, Fanny a passé le sous-test de compréhension du WLAT-II^{CDN-F} sous la forme d'un TD lors d'un après-midi en mai 2015, à l'intérieur d'une période de 30 minutes. Lors de cette journée, l'enseignante était absente (présence d'un suppléant en classe). Fanny semblait donc un peu plus agitée qu'en temps 1. Après 15 minutes d'évaluation, elle était moins attentive et concentrée et commettait plus d'erreurs.

Dans le tableau 4.1.4 à la page suivante, les résultats en lecture de Fanny sont présentés en deux temps. En *temps 1*, sa performance aux différents tests statiques est présentée selon une équivalence en âge et en niveau de scolarité. Dans la première colonne, l'élève a eu un résultat en *lecture de mots* (identification de mots) équivalent à une élève en début de 2^e année primaire (niveau 2:2), ayant un âge de 7 ans et 4 mois (7:4 ans). En *compréhension de lecture*, Fanny a eu un score équivalent à une élève de 7 ans et 4 mois en début de 2^e année du primaire (niveau 2:0). Pour le sous-test *en décodage* (lecture de pseudo-mots), Fanny a eu un score équivalent à une élève de 6 ans de 1^{re} année primaire. Pour ce qui est du résultat en fluidité de lecture, Fanny a eu un score équivalent à une élève de 3^e année du primaire se situant entre le 70^e et 80^e rang centile (MCLM=100,49). Elle est donc considérée *très bonne* en fluidité pour le niveau de scolarité correspondant.

Mis à part le nombre de *mots correctement lus par minute* (MCLM), on a procédé à une évaluation qualitative de la lecture expressive de Fanny (niveau de prosodie). D'après la *Grille d'évaluation de la qualité de la lecture orale* de Giasson (2011), Fanny aurait un *niveau 2* de prosodie. En effet, elle :

« lit principalement par groupes de deux mots, en faisant parfois des groupes de trois ou quatre mots. On note, à l'occasion, une lecture mot à mot. Le découpage en groupes de mots peut sembler maladroit et inapproprié dans le contexte global de la phrase ou du texte. Seule une petite partie du texte est lue avec expression » (Giasson, 2011, p.352).

Fanny adapte donc peu sa lecture au contexte et tient peu compte de la ponctuation ou des groupes syntaxiques pour favoriser la construction de sens en cours de lecture.

Tableau 4.1 Tableau illustrant les résultats de Fanny aux tests en lecture en *temps 1* et en *temps 2*

Résultats temps 1				
Équivalence	WIAT-II ^{CDN-F} : Lecture de mots	WIAT-II ^{CDN-F} : Compréhension	WIAT-II ^{CDN-F} : Décodage	L'E.L.FE : Fluidité
<i>d'âge</i>	7 : 4 ans	7 : 4 ans	6 : 0 ans	N.A.
<i>de scolarité</i>	2 : 2 année primaire	2 : 0 année primaire	1 : 0 année primaire	3 ^e année (70 ^e -80 ^e rang centile)
Résultats temps 2				
Équivalence		WIAT-II ^{CDN-F} : Compréhension /Test <i>dynamique</i>		
<i>d'âge</i>		9 : 4 ans		
<i>de scolarité</i>		4 : 3 année primaire		

En deuxième partie, le tableau 4.1.4 présente le résultat de Fanny au *temps 2* après la passation du sous-test de compréhension administré de manière dynamique. Son score est dorénavant équivalent à une élève de 9 ans et 4 mois (9:4 ans) de la 4^e année du primaire (niveau 4:3). Les résultats en compréhension de lecture sont donc deux années scolaires plus avancées au *temps 2* qu'au *temps 1*. Dans la section suivante, on se penchera davantage sur cette différence de scores des deux passations du test de compréhension.

4.1.5 Analyse des résultats de Fanny en compréhension de lecture : temps 1 versus temps 2

Cette cinquième partie compare d'abord les résultats en compréhension de texte de Fanny en temps 1 (test statique) versus ceux en temps 2 (test dynamique). Ensuite, elle propose une analyse des interventions employées par l'évaluatrice en temps 2.

Fanny a passé la série de 44 items de niveau 1^{re} première année du primaire du test de compréhension du WLAT-II^{CDN-F}. Comme expliqué au chapitre 3, le choix de cette série d'items a été fait en fonction des résultats de l'élève au temps 1 et à partir des informations fournies par son enseignante et son dossier scolaire.

En *temps 1*, Fanny a obtenu 31 bonnes réponses sur 44 en compréhension de lecture (test statique). En *temps 2*, elle a obtenu un score de 38 sur 44 pour les mêmes items du sous-test en compréhension de lecture, mais passés de manière dynamique (voir tableau A.2, annexe E). Cette différence de scores est liée à 5 questions mieux réussies par Fanny en *temps 2*. Dans le tableau A.2 en annexe E sont présentés les détails des interventions et des réponses de Fanny pour les items en compréhension de lecture. Dans la première colonne, il s'agit du numéro de chaque item. Dans la deuxième colonne, le score de l'élève au test statique en compréhension de lecture est présenté (*temps 1*). Dans les colonnes qui suivent, les résultats et les interventions en *temps 2* sont inscrits pour chaque item.

Pour 3 des 5 questions mieux réussies en *temps 2* (12, 13 et 21), l'élève a répondu la bonne réponse directement après que l'évaluatrice lui ait posé la question. Avant de poser ces questions, l'évaluatrice a demandé à l'élève de rappeler le texte dans ses mots (ce qui n'est pas une aide directe). Les rappels de texte de Fanny étaient plutôt faibles : elle rappelait peu d'informations importantes du texte sans assurer une séquence logique et cohérente. Ensuite, l'évaluatrice a lu le texte à voix haute pour l'élève (aide directe).

Puis, pour chacune de ces 3 questions, l'évaluatrice a demandé à l'élève d'expliquer sa démarche pour trouver la réponse (*niveau 0*). Pour la question 12, l'évaluatrice a aussi vérifié un mot de vocabulaire en demandant à l'élève d'expliquer le sens de ce mot (*niveau 1*). L'élève a été en mesure de définir ce mot.

Pour les deux autres questions (14 et 22), l'évaluatrice a demandé à Fanny de développer davantage sa réponse pour obtenir plus d'informations sur son raisonnement. Les informations supplémentaires données par Fanny ont permis à l'évaluatrice de vérifier que celle-ci avait bien compris la question. Dans la prochaine section sera présentée une synthèse des interventions employées auprès de Fanny lors de la passation du test dynamique.

4.1.6 Synthèse des interventions en lecture employées par l'évaluatrice auprès de Fanny en temps 2

Cette sixième partie propose une synthèse des interventions employées auprès de Fanny en temps 2 pour avoir une meilleure idée des aides en cours de passation ayant eu un impact sur le score final de l'élève en compréhension de texte.

Dans le 4.2, on a compilé les différentes interventions employées auprès de Fanny lors de la passation du test de compréhension passé de manière dynamique en *temps 2*, pour les questions réussies ou non d'emblée. À gauche, on y présente les interventions relatives à la tâche et à droite, celles relatives à la compréhension.

Dans la série d'items passée par Fanny, il y avait uniquement deux textes à lire. Les autres items se rapportaient à des mots, des phrases ou de courts extraits à lire. Par conséquent, il n'y a eu que deux interventions où on demandait à l'élève de rappeler le texte (*niveau 0*) et l'évaluatrice n'a lu le texte à voix haute à l'élève que deux fois (*niveau 1*).

Tableau 4.2 Tableau descriptif des interventions employées auprès de Fanny en *temps 2*

Interventions sur la tâche	Nbre	Interventions sur la compréhension	Nbre
Niveau 0 : Demande à l'élève d'expliquer comment il a fait pour trouver la réponse.	14	Niveau 0 : Demande à l'élève de rappeler le texte dans ses mots.	2
Niveau 0 : Incite l'élève à développer sa réponse.	2	Niveau 1 : Lit le texte à voix haute pour l'élève.	2
Niveau 1 : Demande à l'élève d'expliquer dans ses mots ce qu'il doit faire.	1	Niveau 2 : Questionne l'élève sur le sens d'un mot de vocabulaire.	4
		Niveau 3 : Incite l'élève à se référer au texte pour répondre à la question	1

Généralement, à chaque question posée, l'évaluatrice demandait à l'élève d'expliquer comment elle avait fait pour trouver la réponse. On note donc 14 interventions de *niveau 0* sur la tâche demandant à Fanny : « explique-moi comment tu as fait pour me donner cette réponse ».

Parmi les autres interventions relatives à la tâche, l'évaluatrice a incité Fanny à développer sa réponse deux fois. Puis, à une reprise (item 24), elle a demandé à l'élève d'expliquer dans ses mots la question. Cette intervention visait à vérifier si Fanny avait bien compris la tâche, notamment car elle semblait un peu confuse dans sa réflexion alors qu'elle reprenait la même réponse qu'à la question précédente. Cette intervention de *niveau 1* sur la tâche a donc permis de noter que Fanny ne comprenait pas le sens de la question.

Concernant les interventions relatives à la compréhension, l'évaluatrice a questionné à quatre reprises Fanny au sujet d'un mot de vocabulaire (les mots étant : *prix, laisse, polissage, atteindre*). Sur ces quatre mots, Fanny a réussi à donner le sens que d'un

seul mot. Pourtant, elle a réussi à trouver la réponse de deux items liés aux mots qu'elle n'avait pas pu définir.

Enfin, pour l'item 23, l'évaluatrice a aussi eu recours à une intervention sur la compréhension de *niveau 3* pour vérifier si l'élève était en mesure d'appuyer sa réponse en se référant au texte. Comme de fait, l'élève a repéré le passage du texte venant expliquer son raisonnement de départ en lien avec la question posée.

4.1.7 Synthèse des résultats relatifs au cas de Fanny

Les différentes données recueillies permettent de dresser un portrait du niveau et du potentiel en lecture de Fanny. D'après le dossier scolaire de l'élève, on peut en déduire qu'elle s'adaptait peu en classe ordinaire, car elle avait besoin d'un soutien plus spécialisé dans les apprentissages. La classe spéciale en DIL a donc semblé mieux répondre à ses besoins, puisqu'elle a connu une amélioration constante par la suite. Par ailleurs, les informations contenues dans son dossier scolaire indiquent qu'elle a un niveau en français équivalent au 1^{er} cycle du primaire, et ce, même si elle est dans une classe de 6^e année selon son âge chronologique (3^e cycle du primaire).

Les résultats au WIAT-II^{CDN-F} en *temps 1*, qui comparent les scores de Fanny aux normes québécoises en âge et niveau scolaire, vont dans ce sens, car elle a obtenu une performance en lecture équivalente à une élève du 1^{er} cycle du primaire. En outre, les résultats des sous-tests de décodage et de lecture de mots du WIAT-II^{CDN-F} semblent appuyer les observations de l'enseignante : ils suggèrent que Fanny éprouve plus de difficulté dans les habiletés de décodage que dans la reconnaissance globale.

En ce qui concerne le vocabulaire, il est intéressant de mettre en parallèle les propos de l'élève avec ceux de l'enseignante. D'un côté, Fanny se trouve meilleure chaque jour en lecture parce qu'elle comprend plus de mots. De l'autre, l'enseignante indique que l'élève a un faible bagage lexical et peu de stratégies de recouvrement de sens. Cette observation peut peut-être expliquer le faible score de l'élève dans le sous-test

de compréhension en lecture en *temps 1* (mauvaise compréhension du contenu des textes et des questions). En *temps 2*, on a pu en effet constater que l'élève ne comprenait pas le sens de 3 mots sur 4 que l'évaluatrice avait ciblés comme étant difficiles (c.-à-d. *prix, laisse, polissage, atteindre*). En *temps 2*, l'élève a mieux répondu à 3 des 4 items correspondant, alors qu'en *temps 1* elle n'en avait réussi qu'un seul (item 23).

En ce qui a trait à la variable fluidité, le résultat au test de fluidité (MCLM=100,4) indique que Fanny lit assez rapidement pour une élève de 3^e année du primaire. Elle serait donc meilleure en fluidité de lecture qu'en lecture de mots ou de pseudo-mots (identification de mots).

Même si Fanny lit assez rapidement selon un niveau scolaire de 3^e année, elle a un faible niveau de prosodie, car elle lit rarement par groupes de mots (signifiants) en tenant compte de la ponctuation et elle n'adapte pas beaucoup son rythme et son expression au contexte de lecture. On peut en déduire qu'en lisant le texte à voix haute pour Fanny en *temps 2*, l'évaluatrice a compensé son faible niveau de prosodie, qui est susceptible de nuire à sa compréhension. En effet, cette intervention (*niveau 1*) semble avoir permis à l'élève de mieux comprendre les textes, car elle a mieux réussi 5 questions en *temps 2* qu'en *temps 1* se rapportant aux textes oralisés en question.

De plus, en ayant recours à une intervention de *niveau 0* sur la tâche (demandant à l'élève d'expliquer sa démarche ou de développer sa réponse), il a été possible de constater que Fanny comprenait mieux la tâche et le texte que ce que pouvait en témoigner sa réponse de départ. Il est donc possible que son manque de vocabulaire, comme le mentionnait son enseignante, et ses difficultés sur le plan langagier, comme indiqué dans son dossier scolaire, soient des embûches pour l'élève lorsqu'il advient de répondre à la question.

4.2. CAS 2 : TANYA

Dans cette deuxième section, les résultats relatifs au cas de Tanya sont présentés.

4.2.1 Parcours scolaire de Tanya

Cette première partie propose un résumé des informations provenant du dossier scolaire de Tanya sous la forme d'un court texte :

Tanya a 12 ans. Elle est née en Haïti. À la maison, elle parle en créole et un peu en français. Jusqu'à l'âge de 7 ans, elle vivait à Port-au-Prince. En février 2010, elle est arrivée au Québec avec sa famille. Elle a ensuite fréquenté une classe d'accueil (année scolaire 2010-2011). Ses résultats scolaires dans cette classe révèlent des difficultés en compréhension de texte (55%), en écriture (55%) et en mathématiques (60%). Par contre, en communication orale (80%) et en lecture à voix haute (75%), Tanya réussissait très bien. C'est notamment pour cette raison qu'elle a été intégrée en classe ordinaire l'année suivante (2011-2012). Cependant, Tanya n'a pas rattrapé ses retards; elle a connu un échec dans presque toutes les matières scolaires, avec 45% en lecture, 50% en écriture et 40% en mathématiques. Par contre, la communication orale demeurait son point fort en français (70%).

Étant donné ses difficultés persistantes, on lui a recommandé la fréquentation d'une classe spéciale pour élèves ayant une DIL dès septembre 2012. Dès lors, Tanya a connu une amélioration constante en lecture. Vers la fin de l'année scolaire 2013-2014, elle a réussi à obtenir une moyenne en lecture de 70% (programme modifié)². Actuellement en fin de cycle primaire, Tanya est toujours dans cette même classe spéciale pour élèves ayant une DIL. Dans son dossier, il est noté qu'elle présente encore des déficits d'attention en classe, surtout lors d'enseignements un peu plus exigeants, comme en compréhension de lecture.

² Associé à un niveau de français du 1^{er} cycle du primaire

4.2.2 Perception de l'enseignante au sujet des habiletés en lecture de Tanya

Cette deuxième partie présente la perception de l'enseignante au sujet des habiletés en lecture de Tanya.

- a. *Attitude envers l'écrit* : Tanya aime généralement les périodes de lecture en classe et semble apprécier apprendre de nouvelles stratégies. Elle est consciente des différentes fonctions de l'écrit et reconnaît les usages de différents supports écrits.
- b. *Conscienses phonologique/phonémique* : Tanya sait que les mots se divisent en unités plus petites (syllabes, phonèmes), mais elle présente encore des difficultés dans la segmentation et la fusion de mots à l'oral (en syllabes ou phonèmes).
- c. *Identification de mots* : Tanya ne semble pas présenter de difficulté dans l'identification de mots. Elle a une bonne maîtrise des correspondances lettres-sons (même les sons complexes) et elle a une bonne reconnaissance globale.
- d. *Fluidité de lecture* : Tanya a une lecture plutôt fluide, en silence ou à voix haute. Elle adapte parfois sa vitesse au contexte de lecture. Cependant, elle ne tient pas toujours compte de la ponctuation et manque parfois d'expression lorsqu'elle lit.
- e. *Vocabulaire* : Tanya ne semble pas se poser de question lorsqu'elle lit : elle analyse peu les mots pour en dégager le sens, n'identifie pas les affixes et les racines et ne fait pas nécessairement de liens entre les mots de même famille. De plus, elle connaît très peu les classes de mots.
- f. *Compréhension de texte* : Bien que Tanya se serve des différents indices du texte (illustration, titre, etc.) pour anticiper sa lecture, elle a de la difficulté à rappeler un texte selon une séquence logique en relevant les informations les plus importantes. De plus, elle n'identifie pas nécessairement ses pertes de compréhension et fait peu d'inférences en cours de lecture. Enfin, elle éprouve des difficultés à généraliser ou à transférer ses nouveaux apprentissages à un autre contexte de lecture.

4.2.3 Perception de Tanya au sujet de son propre potentiel en lecture

Cette troisième partie dévoile la perception de Tanya au sujet de son propre potentiel en lecture. Ces informations ont été récoltées au travers d'un entretien semi-dirigé lors de deux matinées au mois de février. En effet, comme l'élève ne se sentait pas très bien lors de la première rencontre, l'entretien a été écourté et reporté la semaine suivante. Il a donc été passé en deux périodes d'environ 15 à 20 minutes.

Tanya semble avoir une bonne motivation à lire. Elle aime les périodes de lecture en classe. Ses livres préférés sont « Les trois ours et Boucles d'Or » (1^{er} cycle primaire) et les bandes dessinées « Sisters » (3^e année primaire). Par contre, elle n'aime pas lire les livres trop faciles (ou « trop bébé »). Elle préfère aussi éviter ceux trop difficiles, car ils sont trop « fatigants » et elle n'y apprend pas grand-chose.

Tanya pense que c'est important de devenir un bon lecteur, surtout lorsqu'on grandit. Il est donc nécessaire pour elle de se pratiquer pour pouvoir lire toute seule une lettre (ici, l'élève fait référence au fait que sa mère ne peut pas lire seule en français). Lorsqu'elle était en classe ordinaire, Tanya ne se trouvait pas bonne en lecture. Maintenant, elle se trouve bien meilleure et elle aime plus la lecture. Par contre, elle trouve que les textes à lire sont de plus en plus difficiles à comprendre, parce qu'il y a plus de mots qu'elle ne comprend pas. En classe, Tanya aime bien l'aide de son enseignante, surtout en compréhension de lecture, parce que c'est souvent plus difficile et elle se décourage parfois. Lors des examens de lecture, elle est souvent stressée et ne se trouve pas toujours très compétente, car « il faut bien se concentrer et avoir une bonne note dans le bulletin ».

De manière générale, Tanya pense que son entourage (parents, enseignante et pairs) la trouve bonne en lecture. Comparativement aux autres élèves de sa classe, elle se trouve dans les plus forts en lecture. Par contre, elle ne se trouve pas la meilleure de la classe, parce qu'elle ne comprend pas toujours ce qu'elle lit.

4.2.4 Résultats de Tanya en lecture : temps 1 et temps 2

Cette quatrième partie présente les résultats de Tanya aux différents tests en lecture. En temps 1, les quatre tests ont été passés en individuel lors d'une journée au mois de janvier, à l'intérieur d'une période de 30 minutes avant le dîner. En temps 2, le test dynamique a été passé lors d'un avant-midi du mois de mai, et a duré environ 40 minutes. Il est à noter qu'après 20 minutes de passation, Tanya semblait moins concentrée; on lui a donc permis de prendre une pause pour boire de l'eau.

Dans le tableau 4.3 ci-dessous, les résultats en lecture de Tanya sont présentés en deux temps. En temps 1, Tanya a eu un résultat en *lecture de mots* correspondant à un niveau scolaire de 2^e année primaire et à un âge de 7 ans. En compréhension, elle a eu un score équivalent à une élève de 7 ans de la fin 1^{re} année du primaire (niveau 1:7). En décodage, elle a eu un score équivalent à une élève de presque 8 ans (7:8 ans) de la fin 2^e année du primaire (niveau 2 :8).

Tableau 4.3 Tableau illustrant les résultats de Tanya aux tests en lecture en temps 1 et en temps 2

Résultats temps 1				
Équivalence	WIAT-II ^{CDN-F} : Lecture de mots	WIAT-II ^{CDN-F} : Compréhension	WIAT-II ^{CDN-F} : Décodage	L'E.L.FE : Fluidité
<i>d'âge</i>	7 : 0 ans	7 : 0 ans	7 : 8 ans	N.A.
<i>de scolarité</i>	2 : 0 année primaire	1 : 7 année primaire	2 : 8 année primaire	3 ^e année (60 ^e rang)
Résultats temps 2				
Équivalence		WIAT-II ^{CDN-F} : Compréhension /Test dynamique		
<i>d'âge</i>		8 : 8 ans		
<i>de scolarité</i>		3 : 3 année primaire		

Pour ce qui est du résultat en fluidité de lecture, Tanya a eu un score équivalent à une élève de 3^e année du primaire se situant au 60^e rang centile (MCLM=90,09). Selon la grille de Giasson (2011), elle aurait un *niveau 2* de prosodie, car elle lit rarement avec expression et son «découpage en groupes de mots peut sembler maladroit et inapproprié dans le contexte global de la phrase ou texte» (Giasson, 2011, p.352).

En *temps 2*, Tanya a eu score en compréhension correspondant à un âge de presque 9 ans (8 ans et 8 mois) à un niveau scolaire de la 3^e année du primaire (niveau 3:3). Elle a donc mieux performé au TD (en *temps 2*) qu'au test statique (en *temps 1*). Dans la section suivante, on se penchera davantage sur cette différence de scores en compréhension en texte.

4.2.5 Analyse des résultats de Tanya en compréhension de lecture : temps 1 vs temps 2

Cette cinquième partie on compare d'abord les résultats de Tanya en compréhension en temps 1 versus ceux en temps 2. Ensuite, on propose une analyse des interventions employées par l'évaluatrice en temps 2. Tanya a passé la série de 44 items du WIAT-II^{CDN-F} correspondant à la 1^{re} année du primaire.

En *temps 1*, Tanya a obtenu 28 bonnes réponses sur 44 suite à la passation du sous-test de compréhension de manière statique (selon les directives du WIAT-II^{CDN-F}). En *temps 2*, elle a obtenu 37 sur 44 pour les mêmes items de ce test passés de manière dynamique. Cette différence de scores est liée à 7 questions mieux réussies par Tanya en *temps 2* (voir tableau A.3, annexe F).

Dans tableau A.3 en annexe F sont présentés les différents items du test de compréhension, de même que les réponses et les interventions employées en *temps 2*. À l'aide de ce tableau, on constate que pour deux questions, l'élève a directement donné la bonne réponse après que l'évaluatrice lui ait posé la question (questions 12 et 21). On lui a donc accordé la totalité des points (2/2), car la seule intervention

donnée à l'élève avant qu'elle ne réponde à la question était celle de relire pour elle le texte à voix haute alors que celle-ci suivait des yeux.

Pour ce qui est des cinq autres questions, on a accordé la moitié des points à l'élève selon sa réponse de départ et les types d'interventions données. Pour les questions 14, 22, 23 et 24, l'évaluatrice est intervenue sur le vocabulaire de la question (en simplifiant le vocabulaire et en reformulant la question) et/ou du texte (en questionnant l'élève sur le sens d'un mot ou en la guidant à comprendre le sens du mot). On constate aussi que pour les items 22, 23 et 24, l'élève a eu besoin de beaucoup plus de soutien pour bien comprendre la tâche avant de donner la bonne réponse. Pour l'item 14, l'évaluatrice a d'abord vérifié un mot de vocabulaire auprès de l'élève (*niveau 2*), pour ensuite lui demander de développer sa réponse (*niveau 0*) afin de bien saisir ce qu'elle voulait dire. Enfin, pour deux questions (12 et 23), on a dû inciter l'élève à se référer au texte pour bien répondre à la question, car celle-ci s'égarait un peu trop du contexte de lecture (intervention de *niveau 3*).

4.2.6 Synthèse des interventions en lecture employées par l'évaluatrice auprès de Tanya en temps 2

Cette sixième partie propose une synthèse des interventions employées auprès de Tanya en temps 2 pour avoir une meilleure idée des aides en cours de passation susceptibles d'avoir eu un impact sur la réussite de l'élève aux questions.

Dans le tableau 4.4 (à la page suivante), on a compilé les différentes interventions employées auprès de Tanya lors de la passation du test de compréhension de manière dynamique. Dans la série d'items passés par Tanya, il y avait uniquement deux textes à lire (les autres items se rapportant à des mots, des phrases ou de courts extraits). Par conséquent, on lui a demandé de rappeler que ces deux textes et l'évaluatrice n'a lu que ces deux textes à voix haute à l'élève: donc on note seulement deux interventions relatives à la compréhension de *niveau 0* et deux de *niveau 1*. Bien qu'elles soient peu

nombreuses, ces interventions peuvent sembler pertinentes pour plus d'un item, car les deux textes comportaient de 5 à 6 questions de compréhension.

Tableau 4.4 Tableau descriptif des interventions employées auprès de Tanya en *temps 2*

Interventions relatives à la tâche	Nbre	Interventions relatives à la compréhension	Nbre
Niveau 0 : Relis la question.	1	Niveau 0 : Demande à l'élève de rappeler le texte dans ses mots.	2
Niveau 0 : Demande à l'élève d'expliquer comment il a fait trouver cette réponse.	12	Niveau 1 : Lit le texte à voix haute pour l'élève.	2
Niveau 0 : Incite l'élève à développer sa réponse.	1	Niveau 2 : Questionne l'élève sur le sens d'un mot.	5
Niveau 1 : Demande à l'élève d'expliquer dans ses mots la question.	3	Niveau 2 : Guide l'élève à comprendre un mot difficile.	2
Niveau 2 : Simplifie le vocabulaire et reformule la question pour l'élève.	3	Niveau 3 : Incite l'élève à se référer au texte pour répondre à la question.	2

Mis à part les 12 interventions discutées précédemment, on en compte 8 autres sur la tâche : 2 interventions de *niveau 0* (relire la question pour l'élève et demander à l'élève de développer sa réponse), 3 interventions de *niveau 1* (demander à l'élève d'expliquer la question dans ses mots) et 3 interventions de *niveau 2* (simplifier le vocabulaire et reformuler la question pour l'élève).

Pour ce qui est des interventions sur la compréhension, on constate que l'évaluatrice est intervenue plusieurs fois sur le vocabulaire (N= 7 interventions). D'une part, 5 interventions visent à vérifier un mot de vocabulaire (les mots étant : *prix*, *laisse*, *polissage*, *atteindre*, *rafale*). Parmi celles-ci, Tanya n'a réussi qu'à deux reprises à expliquer le sens du mot ciblé. Il est à noter que pour les deux questions rattachées au mot ciblé, l'élève a réussi la tâche en obtenant 2/2. Par contre, pour les trois autres

questions, elle n'a réussi qu'à moitié (1/2) ou pas du tout (0/2). D'autre part, on relève deux interventions où l'évaluatrice a guidé l'élève à mieux comprendre un mot de vocabulaire. Pour une des deux questions, l'élève a ajusté sa réponse et a réussi à obtenir la moitié des points après l'intervention.

Enfin, l'évaluatrice a eu recours à deux interventions de *niveau 3* en compréhension en incitant l'élève à se référer au texte pour répondre à la question. Suite à ces deux interventions, Tanya a mieux répondu à la question en repérant le bon passage du texte. Cependant, comme cette intervention est de *niveau 3*, on ne lui a accordé que la moitié des points (1/2).

4.2.7 Synthèse des résultats relatifs au cas de Tanya

Dans cette septième partie, un portrait du niveau et potentiel en lecture de Tanya est présenté d'après les différents résultats recueillis.

Tout d'abord, comme dans le cas de Fanny, Tanya semble s'être mieux intégrée dans la classe spéciale que dans la classe ordinaire. En effet, depuis son intégration dans une classe en DIL, elle semble connaître une progression constante. Lors de l'entretien, celle-ci mentionnait d'ailleurs qu'elle ne se trouvait pas bonne en lecture en classe ordinaire, mais que depuis qu'elle est en classe spéciale, elle se trouve chaque jour meilleure lectrice, et cela fait en sorte qu'elle aime beaucoup plus lire.

Concernant ses habiletés en lecture, l'élève présente encore des difficultés dans la conscience phonologique, mais non dans l'identification de mots selon son enseignant. Cela peut être lié à son début de scolarisation dans son pays natal, où Tanya aurait peut-être été moins stimulée sur le plan des habiletés de base en lecture.

D'ailleurs, d'après les résultats du WIAT-II^{CDN-F} en *temps 1*, on constate que Tanya est légèrement plus forte en décodage qu'en reconnaissance globale. De plus, son résultat en fluidité (MCLM=90,09) est relativement bon, comparativement à

l'identification de mots. Ce qui suggère que l'élève a eu recours à d'autres stratégies pour lire le texte, comme la prédiction. Cela rappelle le cas de Fanny, puisque les deux élèves semblent mieux performer en situation de lecture contextualisée.

Par ailleurs, ces deux élèves ont aussi en commun un faible niveau de prosodie, même si leur performance en fluidité (MCLM) est relativement bonne selon le niveau scolaire correspondant. En effet, comme le mentionne son enseignant, Tanya manque d'expression en lecture orale et ne tient pas compte de la ponctuation et du contexte lorsqu'elle lit. Comme dans le cas de Fanny, on peut supposer que de lire le texte à voix haute pour l'élève avant de poser les questions aide Tanya à se centrer davantage sur la compréhension du texte, et donc à compenser les difficultés de compréhension liées à son faible niveau de prosodie. En effet, Tanya a mieux répondu à 7 questions en *temps 2* qu'en *temps 1* : 3 questions liées au premier texte (*La journée des animaux*) et à 4 questions liées au deuxième texte (*Nourah la nettoyeuse*).

Au sujet de la compréhension de texte, bien que Tanya pense être dans les meilleurs lecteurs de sa classe en lecture (faisant référence au fait qu'elle lit assez vite un texte par rapport à ses pairs), elle ne se pense pas la meilleure du groupe, car elle ne comprend pas toujours ce qu'elle lit. Lors de cet entretien, Tanya disait aussi qu'elle trouvait cela plus difficile la lecture chaque année, car il y a de plus en plus de mots difficiles dans les textes. Ce lien entre le vocabulaire et la compréhension transparaît aussi dans les observations de l'enseignante. En effet, selon elle, Tanya a recours à peu de stratégies de recouvrement de sens pour comprendre un mot nouveau (en regardant la morphologie ou en se fiant au contexte, par exemple).

Lors de la passation du test de compréhension en *temps 2*, l'évaluatrice a eu recours à plusieurs interventions sur le vocabulaire pour vérifier le sens d'un mot difficile auprès de l'élève. Sur cinq mots, l'élève n'a pu en définir que deux correctement. De plus, pour les items rattachés à ces mots difficiles, l'élève n'a réussi qu'à répondre à deux questions correctement. Ces résultats suggèrent à nouveau que cette difficulté

dans le vocabulaire affecte la réussite de l'élève aux questions de compréhension. De plus, selon les observations de l'enseignante, les difficultés en compréhension de lecture semblent notamment liées au fait que l'élève n'identifie pas ses pertes de compréhension, ce qui insinue des lacunes dans les stratégies métacognitives.

La performance de l'élève en compréhension de lecture peut aussi avoir été affectée par ses difficultés d'attention et de concentration, comme indiqué dans son dossier scolaire et dans les observations de l'enseignante. Par exemple, lors du test de compréhension, Tanya a eu besoin de prendre une pause pour boire de l'eau, car elle ne semblait plus aussi attentive après environ vingt minutes de questions. De plus, en *temps 2*, l'élève a eu besoin de plus de soutien sur la tâche et sur la compréhension. Elle a donc réussi plus d'items que Fanny, mais avec plus de niveaux d'intervention.

On constate en effet un total de 20 interventions : une où l'évaluatrice a relu la question pour l'élève (*niveau 0*), treize où elle lui a demandé d'expliquer sa démarche ou de développer sa réponse (*niveau 0*), trois où elle lui a demandé d'expliquer dans ses mots la question (*niveau 1*) et trois autres où elle lui a reformulé la question en des mots plus simples (*niveau 2*). De plus, l'évaluatrice a eu recours à quelques interventions de *niveau 2* (pour vérifier un mot vocabulaire) et de *niveau 3* (pour guider l'élève dans sa réponse). On peut donc supposer que de passer le WIAT-II^{CDN-F} de manière dynamique permet de mieux saisir et contrôler les difficultés d'attention et de concentration de Tanya. Enfin, grâce à ces interventions sur la tâche et la compréhension, il a aussi été possible d'aller jusqu'à départager ce qui relève des difficultés en lecture de Tanya des autres difficultés qu'elle peut présenter sur les plans langagier, cognitif ou émotionnel.

4.3. CAS 3 : JULIEN

Dans cette troisième section, les résultats relatifs au cas de Julien sont présentés.

4.3.1 Parcours scolaire de Julien

Cette première partie propose un résumé des informations contenues dans le dossier scolaire de Julien sous la forme d'un court texte :

Julien a 14 ans. Il est né en Haïti. Vers l'âge de 8 ans, il s'est installé au Québec avec sa famille. À son arrivée, il connaissait les lettres de l'alphabet et parvenait à lire quelques syllabes, mais présentait déjà un retard relativement important en lecture par rapport à ses pairs de même âge. De plus, il n'avait pas appris à lire en sa langue maternelle (Créole). Il a donc été intégré dans une classe d'accueil de 2^e année du primaire à Montréal. L'année suivante (2010-2011), il a changé d'école, mais fréquentait toujours une classe d'accueil de la 3^e année du primaire. Il était en échec dans l'ensemble des matières scolaires, avec une moyenne de 30% en lecture et en écriture. Étant donné ses difficultés persistantes, il a passé une évaluation psychologique en janvier 2011, qui incluait la passation d'un test d'intelligence. Les résultats ont mené vers un diagnostic de DIL.

L'année suivante, il a été transféré dans une classe spéciale pour élèves ayant une DIL. Jusqu'à la fin de son primaire, il a connu peu de progrès en français, malgré les services en orthophonie, orthopédagogie et psychologie. En lecture et écriture, il a terminé avec une moyenne de 40% (programme modifié)³. Présentement (année 2014-2015), il fréquente une classe spéciale en DIL dans une école secondaire régulière. Il a un niveau en français correspondant à la 4^e année du primaire. Julien est plutôt motivé en classe et est « populaire » auprès de ses pairs. Cependant, il présente toujours des difficultés à suivre les consignes et à maintenir son attention et sa concentration en classe.

³ Associé à un niveau de français du 1^{er} cycle du primaire.

4.3.2 Perception de l'enseignante au sujet des habiletés en lecture de Julien

Cette deuxième partie présente la perception de l'enseignante au sujet des habiletés en lecture de Julien.

- a. *Attitude envers l'écrit* : Julien n'aime pas trop les activités de lecture en classe. Il est peu motivé à apprendre et semble peu conscient des diverses fonctions de la lecture.
- b. *Consciences phonologique/phonémique* : Julien ne maîtrise pas totalement la segmentation ou la fusion de mots à l'oral. De plus, il n'est pas très habile avec les jeux de mots (comme les rimes ou les charades).
- c. *Identification de mots* : Il a encore du travail à faire dans la correspondance lettres-sons et dans la reconnaissance de mots fréquents, deux habiletés qui ne semblent pas s'améliorer avec le temps. De plus, il s'autocorrige rarement en cours de lecture.
- d. *Fluidité de lecture* : Julien manque de fluidité en lecture à voix haute ; il lit encore de manière saccadée, manque d'expression, adapte peu sa vitesse au contexte de lecture et ne tient pas toujours compte de la ponctuation lorsqu'il lit un texte.
- e. *Vocabulaire* : Julien n'analyse pas les mots en cours de lecture pour en dégager un sens et ne fait pas spontanément de liens entre les mots de même famille. De plus, il ne connaît pas encore les classes et les fonctions des mots.
- f. *Compréhension de texte* : Julien est particulièrement faible en compréhension de texte. Il ne rappelle pas encore un texte selon une séquence logique ou chronologique en relevant les informations importantes (idée principale, personnages, etc.). Il ne fait pas nécessairement de liens entre les textes et n'a pas spontanément recours à ses connaissances antérieures pour faire des prédictions ou anticiper ses lectures. De plus, il fait peu d'inférences à partir de ce qu'il lit et ne fait pas facilement de transferts des nouvelles connaissances à d'autres contextes de lecture. Ses stratégies métacognitives sont aussi très peu sollicitées, puisqu'il n'identifie pas souvent ses pertes de compréhension et a recours à peu de stratégies de recouvrement de sens.

4.3.3 Perception de Julien au sujet de son propre potentiel en lecture

Cette troisième partie dévoile la perception de Julien au sujet de son propre potentiel en lecture. Ces données ont été récoltées au travers d'un entretien semi-dirigé en individuel avec l'élève au mois de février 2015. Cet entretien a eu lieu à la 2^e période le matin (vers 10h) et a duré environ 35 minutes.

Julien lit rarement. Il n'y a pas de moment en particulier où il aime lire. S'il va à la maison des jeunes ou à la bibliothèque, c'est pour jouer à des jeux vidéo ou aller sur l'ordinateur. En classe, il ne semble pas apprécier les moments de lecture : « ça me fait dormir », dit-il. Selon lui, c'est mieux de lire des textes un peu plus difficiles que trop faciles, « parce que ça apprend ». En général, il préfère lire les bandes dessinées, « parce qu'il y a de l'action », comme les mangas intitulés « Dragon bal ».

Au départ, Julien avait répondu que ce n'était pas important d'être un bon lecteur. Ensuite, il a ajouté « c'est important quand on fait un travail et puis il y a des questions, le professeur ne peut pas toujours t'aider. » Par ailleurs, Julien trouve la lecture plus facile maintenant que lorsqu'il était petit, car il commence à « s'habituer ». Cependant, les examens sont plutôt stressants pour lui, il dit « des fois j'ai peur de remettre la feuille, j'ai peur d'échouer. J'hésite entre plusieurs réponses. Chaque réponse que j'écris, j'efface. Je ne sais pas si c'est bon. Puis, la madame ramasse ». Il ajoute que « ce n'est pas pareil avec les devoirs, car ce n'est pas grave si on ne les fait pas (...) les examens il faut donner son 100% ».

Julien ne sait pas si son enseignante le trouve bon lecteur. Il ajoute qu'elle doit en parler lors de la rencontre des parents, mais qu'il n'y va pas. Il complète en disant qu'elle doit probablement dire à ses parents qu'il a des choses à améliorer, comme sa rapidité de lecture. Il dit aimer l'aide que son enseignante lui donne en classe lorsqu'il ne comprend pas un mot difficile, par exemple. Par ailleurs, Julien ne sait pas ce que ses amis pensent de lui en lecture. Selon lui, « il n'y a personne qui se pense meilleur que tout le monde » dans la classe, car « il n'y a personne qui lit pareil ».

4.3.4 Résultats de Julien en lecture: temps 1 et temps 2

Cette quatrième partie présente les résultats de Julien aux différents tests en lecture. En temps 1, les quatre tests ont été passés en individuel lors d'un avant-midi au mois de janvier 2015, à l'intérieur d'une période de 35 minutes. En temps 2, le test a été passé lors d'un avant-midi du mois de mai 2015 et a duré environ 45 minutes.

Dans le tableau 4.5 ci-dessous, les résultats en lecture de Julien sont présentés en deux temps. En temps 1, l'élève a eu un résultat en *lecture de mots* équivalent à un élève de la fin 1^{re} année (niveau 1:8) ayant un âge de 6 ans et 8 mois (6:8 ans). En *compréhension*, il a eu un score équivalent à un élève de 7 ans et 4 mois (7:4 ans) associé à un niveau de scolarité de la 2^e année du primaire (niveau 2:0). En *décodage*, Julien a eu un score équivalent à un élève de 7 ans (7:0 ans) correspondant à un niveau scolaire de la 1^{re} année du primaire (niveau 1:0).

Tableau 4.5 Tableau illustrant les résultats de Julien aux tests en lecture en temps 1 et en temps 2

Résultats temps 1				
Équivalence	WIAT-II ^{CDN-F} : Lecture de mots	WIAT-II ^{CDN-F} : Compréhension	WIAT-II ^{CDN-F} : décodage	L'E.L.FE : Fluidité
<i>d'âge</i>	6 : 8 ans	7 : 4 ans	7 : 0 ans	N.A.
<i>scolarité</i>	1 : 8 année primaire	2 : 0 année primaire	1 : 0 année primaire	2 ^e année (15 ^e rang)
Résultats temps 2				
Équivalence		WIAT-II ^{CDN-F} : Compréhension / Test dynamique		
<i>d'âge</i>		9 : 4 ans		
<i>scolarité</i>		4 : 3 année primaire		

En *fluidité de lecture*, Julien a eu un score équivalent à un élève de 2^e année du primaire en difficulté, se situant au 15^e rang centile (MCLM=40,89). Selon la grille de Giasson (2011) il aurait un *niveau 1* de prosodie en lecture. En effet, Julien manque d'expression : il lit « principalement mot à mot » et « ses regroupements sont rares ou ne respectent pas la syntaxe de la phrase » (Giasson, 2011, p.352).

Le tableau 4.3.4 présente ensuite le résultat de Julien en *temps 2* après la passation du test de compréhension passé de manière dynamique. Son score est équivalent à un élève de 9 ans et 4 mois associé à un niveau scolaire de la 4^e année du primaire (niveau 4:3). Julien a donc mieux performé en *temps 2* qu'en *temps 1*. Dans la section suivante, on se penchera davantage sur cette différence de scores en compréhension.

4.3.5 Analyse des résultats de Julien en compréhension de lecture : temps 1 vs temps 2

Cette cinquième partie compare d'abord les résultats de Julien en compréhension de texte en temps 1 versus ceux en temps 2. Ensuite, elle propose une analyse des interventions employées par l'évaluatrice lors de la passation du test en temps 2. Cette analyse se base sur une série de 56 items du WIAT-II^{CDN-F} associés à un niveau scolaire de la 2^e année du primaire.

En *temps 1*, Julien a obtenu 28 bonnes réponses sur 56 suite à la passation du sous-test de *compréhension* du WIAT-II^{CDN-F} de manière statique. En *temps 2*, il a obtenu un score de 42 sur 56 pour les mêmes items du sous-test de *compréhension*, mais passés de manière dynamique. Cette différence de scores est liée à 12 questions mieux réussies par Julien en *temps 2* (voir tableau A.4, annexe G). Pour 9 questions, l'élève a directement donné la bonne réponse après que l'évaluatrice lui ait posé la question (items 10, 22, 24, 28, 30, 31, 34, 36 et 39). On lui a donc accordé la totalité des points (2/2), car la seule intervention donnée à l'élève avant qu'il ne réponde à la question était celle de lui relire le texte à voix haute (*niveau 1 : texte oralisé par l'évaluatrice*).

Pour l'item 29, on lui a accordé uniquement la moitié des points (1/2), même si Julien avait repéré la bonne phrase dans le texte, car il ne pouvait pas faire de lien entre la question posée et sa réponse. Pour les items 32 et 41, Julien a rappelé une information du texte répondant partiellement à la question, on lui a donc accordé ½ point. Pour l'aider à compléter sa réponse, l'évaluatrice lui a suggéré de se référer au texte (niveau 3). L'élève a ensuite ajusté sa réponse soit en repérant le bon passage du texte ou en faisant un lien entre la question et le texte. En annexe G, le tableau A.3 présente l'ensemble des résultats de Julien. Dans la section qui suit, une synthèse des interventions en lecture met davantage en relief les limites de l'élève à répondre aux questions de compréhension.

4.3.6 Synthèse des interventions employées auprès de Julien en temps 2

Cette sixième partie présente une synthèse des interventions employées en temps 2 auprès de Julien.

Tableau 4.6 Tableau descriptif des interventions employées auprès de Julien en temps 2

Interventions sur la tâche	Nbre	Interventions sur la compréhension	Nbre
Niveau 0 : Demande à l'élève d'expliquer comment il a fait pour trouver la réponse.	24	Niveau 0 : Demande à l'élève de rappeler le texte dans ses mots.	4
Niveau 0 : Incite l'élève à développer sa réponse.	2	Niveau 1 : Lit le texte à voix haute pour l'élève.	4
Niveau 1 : Demande à l'élève d'expliquer dans ses mots la question.	1	Niveau 2 : Questionne l'élève sur le sens d'un mot de vocabulaire.	6
Niveau 2 : Simplifie le vocabulaire et reformule la question pour l'élève.	1	Niveau 3 : Incite l'élève à se référer au texte pour répondre à la question	5
Niveau 3 : Donne un exemple à l'élève pour lui permettre de mieux comprendre la question.	1		

Dans le tableau 4.6 ci-haut, les différentes interventions employées auprès de Julien en *temps 2* ont été compilées. Dans la série d'items passés par Julien, il y avait 4 textes à lire (les autres items se rapportaient à des phrases ou de courts extraits à lire). On a donc demandé à l'élève de rappeler uniquement ces quatre textes (on compte donc 4 interventions relatives à la compréhension de *niveau 0*) et l'évaluatrice n'a lu que ces quatre textes à voix haute à l'élève (donc 4 interventions de *niveau 1*). Néanmoins, ces interventions peuvent avoir été pertinentes pour plus d'une question, car chacun des textes comportait entre 4 et 6 questions de compréhension.

Généralement, à chaque question posée, on demandait à l'élève d'expliquer comment il avait fait pour trouver la réponse, d'où les 24 interventions de *niveau 0* sur la tâche. Parmi les autres interventions sur la tâche, l'évaluatrice a incité l'élève à développer davantage sa réponse (items 25 et 33), même si l'élève avait réussi à trouver la réponse (*niveau 0*). Cette intervention visait à en savoir plus sur la réflexion de l'élève et sur sa compréhension de la question et du texte.

En outre, pour l'item 12, l'évaluatrice a dû reformuler la question en simplifiant le vocabulaire (*niveau 2*) et donner un exemple à l'élève pour lui permettre de mieux comprendre la question (*niveau 3*). Malgré ces interventions sur la tâche, l'élève n'a pas plus réussi à répondre à la question par lui-même ; il a donc fallu intervenir sur la compréhension pour lui indiquer que la réponse se trouvait directement dans le texte (*niveau 3*). Pour l'item 29, bien que Julien ait trouvé la bonne réponse, il n'était pas en mesure d'expliquer sa démarche en faisant un lien entre la question et le texte.

Concernant les interventions sur la compréhension, l'évaluatrice a questionné à 6 reprises l'élève sur le sens d'un mot de vocabulaire (les mots étant : *prix*, *polissage*, *mâcher*, *tissu*, *coton*, *rétrécir*, *prérétrécir*). Julien a été en mesure d'expliquer 2 des 6 mots. Pour trois des items associés, l'élève n'a pas réussi à bien répondre adéquatement aux questions correspondantes.

Enfin, l'évaluatrice a eu recours à 5 interventions sur la compréhension de *niveau 3* (indiquant à l'élève de se référer au texte pour répondre à la question). Pour 4 items, Julien a su repérer la réponse dans le texte après l'intervention. Par contre, on lui a accordé la moitié des points, car cette intervention représente un niveau élevé d'aide.

4.3.7 Synthèse des résultats relatifs au cas de Julien

Dans cette septième partie, un portrait du niveau et du potentiel en lecture de Julien est présenté d'après les différents résultats recueillis.

Les informations recueillies dans le dossier scolaire de Julien suggèrent qu'il progresse assez lentement dans les apprentissages scolaires, notamment en lecture. Ayant 14 ans, son niveau en lecture serait encore équivalent à un élève du 1^{er} cycle du primaire. Les résultats aux tests en *temps 1* vont dans ce sens, puisque les scores réfèrent à un niveau scolaire se situant entre la 1^{re} et la 2^e année du primaire. Si on se réfère cette fois-ci à la perception de l'enseignante, cet élève manquerait de motivation particulièrement dans les apprentissages en lecture. Cela va dans le sens des propos de l'élève lors de l'entretien, puisqu'il avoue sans réserve ne pas vraiment aimer les moments de lecture en classe, car cela l'ennuie. Pour lui, l'apprentissage de la lecture est important pour réussir à l'école. Julien ne semble donc pas réaliser l'importance de savoir lire dans la vie en général. Il est donc possible que tous ces éléments affectent sa motivation à apprendre et, par conséquent, affecte sa progression dans les apprentissages en lecture.

Par ailleurs, son enseignant observe encore des difficultés chez cet élève dans les stratégies de base en lecture, comme la conscience phonologique et l'identification de mots. D'ailleurs, les scores de l'élève en décodage et reconnaissance globale sont plus faibles que celui en compréhension de lecture (en *temps 1*). Cela suggère donc que l'élève n'est peut-être pas conscient de l'importance de développer ces habiletés de base pour solidifier ses compétences globales en lecture. En lien avec ces propos,

l'enseignante mentionne que l'élève ne s'autocorrige pas beaucoup lorsqu'il commet des erreurs en lecture de mot.

Ces lacunes dans les stratégies d'identification de mot rendent d'ailleurs difficile le développement d'une lecture fluide chez cet élève. En effet, la performance de Julien au test de fluidité (MCLM=40,89) est très faible, de même qu'en *lecture de mots* ou en *décodage* (recueillies avec le WIAT-II^{CDN-F} en *temps 1*). À ce sujet, il est intéressant de relever que Julien semble conscient de son manque de fluidité : selon lui, lors des réunions des parents, son enseignant devait probablement mentionner qu'il devait travailler sa fluidité.

Le faible vocabulaire de Julien peut aussi affecter son rendement en fluidité et en prosodie de lecture. En effet, en *temps 2*, en vérifiant si l'élève comprenait bien certains mots difficiles, on a pu évaluer si cela affectait sa réussite aux questions. En effet, sur six mots difficiles, Julien n'a pu en définir que deux. De plus, pour les items associés aux quatre mots mal définis, il a réussi à répondre adéquatement à une question sur quatre. On peut donc en déduire que sa mauvaise compréhension du vocabulaire affecte sa réussite en compréhension de texte.

À ce propos, les résultats en *temps 2* suggèrent que l'élève semble avoir énormément bénéficié de l'intervention de *niveau 1* (lecture du texte à voix haute par l'évaluatrice). En effet, après la lecture oralisée du texte par l'évaluatrice, l'élève a réussi à répondre correctement à 12 questions, qui étaient mal réussies en *temps 1*. Il est donc possible qu'en écoutant le texte lu par l'évaluatrice, Julien ait eu accès à une meilleure compréhension du texte, chose qu'il parvient difficilement à faire seul, à cause de son faible niveau de fluidité et de son manque d'attention et de concentration qui l'amène à se centrer surtout sur la lecture de mots que sur le sens.

Enfin, l'enseignante relève des difficultés importantes dans l'articulation de l'ensemble des stratégies de compréhension de texte liées à une faible sollicitation des stratégies métacognitives en lecture où l'élève n'identifierait pas souvent ses

pertes de compréhension et aurait recours à peu de stratégies pour avoir accès au sens du texte. D'après les différents tests passés, on constate donc que Julien présente des lacunes dans les cinq piliers du NRP (2000) : conscience phonologique, correspondance graphophonémique, vocabulaire, fluidité et compréhension.

4.4. CAS 4 : SYLVAIN

Dans cette quatrième section, les résultats relatifs au cas de Sylvain sont présentés.

4.4.1 Parcours scolaire de Sylvain

Cette première partie propose un résumé des informations contenues dans le dossier scolaire de Julien sous la forme d'un court texte :

Sylvain a 13 ans. Il est d'origine haïtienne. À la maison, il parle en créole et en français. Il est actuellement en 1^{re} année du secondaire dans une classe spéciale en DIL, dans une école régulière. Son niveau en français est de la 3^e année du primaire.

Sylvain a fait à deux reprises sa maternelle, car il présentait un retard dans toutes les compétences (développement physique, affectif, social, langagier et cognitif). En 2007, il a été évalué par un psychologue. Le rapport indiquait des difficultés de langages, un retard moteur, un retard moyen dans la communication et un retard cognitif léger (DIL). On lui a donc accordé des services de soutien spécialisé et d'orthophonie pour sa 2^e année de maternelle. En 2008, il a fréquenté une classe ordinaire de 1^{re} année, avec des services en ergothérapie et en orthopédagogie.

Une autre évaluation psychologique a ensuite été faite en 2009. On relève alors des retards importants du comportement adaptatif et une déficience intellectuelle légère (DIL). Considérant les résultats de l'évaluation, il a été intégré dans une classe spéciale pour élève ayant une DIL l'année suivante. Durant les trois années suivantes, Sylvain s'est beaucoup amélioré à l'école, notamment en français. En 6^e année, il avait obtenu 85% comme moyenne en lecture (selon le programme modifié)⁴.

Une troisième évaluation psychologique faite avant son entrée au secondaire (2013-2014) a permis de ressortir un rendement intellectuel très faible (raisonnement perceptif, mémoire de travail et vitesse de traitement de l'information) et des

⁴ Associé à un niveau de scolarité équivalent au 2e cycle du primaire

difficultés de socialisation (conflits avec les pairs). On lui a donc recommandé la fréquentation d'une classe spéciale en DIL à effectif réduit pour le secondaire et du soutien dans la socialisation. Cependant, étant donné son progrès sur le plan du comportement adaptatif, on lui a retiré le diagnostic de DIL à son dossier.

4.4.2 Perception de l'enseignante au sujet des habiletés en lecture de Sylvain

Cette deuxième partie présente la perception de l'enseignante au sujet des habiletés en lecture de Sylvain.

- a. *Attitude envers l'écrit* : Sylvain ne semble pas aimer les moments de lecture en classe et il fait « des efforts que pour plaire » à ses parents et son enseignante. De plus, Sylvain ne semble pas très conscient des diverses fonctions ou usages de l'écrit.
- b. *Conscience phonologique/phonémique* : Aucune difficulté observée.
- c. *Identification de mots* : Sylvain « reconnaît l'ensemble des mots d'un texte de niveau primaire ». Il a cependant certaines difficultés avec des mots plus complexes.
- d. *Fluidité de lecture* : Il a une bonne fluidité de lecture en général. Il devrait par contre améliorer son expression, sa vitesse et son rythme au contexte de lecture.
- e. *Vocabulaire* : Bien qu'il ait un bon vocabulaire de base, Sylvain a de la difficulté avec les mots plus complexes et ne se sert pas nécessairement des indices morphologiques pour comprendre un nouveau mot.
- f. *Compréhension de texte* : Sylvain peut rappeler un texte selon une séquence logique, mais il parvient encore difficilement à relever les éléments importants (p.ex. idées principales). Ses difficultés apparaissent surtout lorsqu'il doit aller au-delà de ce qui est écrit : comparer des textes en dégagant leurs similitudes et différences, identifier l'intention de l'auteur, faire des inférences, généraliser les idées principales ou transférer ses nouveaux apprentissages à un autre contexte de lecture. Enfin, Sylvain n'identifie pas souvent ses pertes de compréhension et a rarement recours à des stratégies de recouvrement de sens.

4.4.3 Perception de Sylvain au sujet de son propre potentiel en lecture

Cette troisième partie dévoile la perception de Sylvain au sujet de son propre potentiel en lecture. Ces informations ont été récoltées au travers d'un entretien d'environ 30 minutes avec l'élève en février 2015, à la 3^e période le matin (vers 11h).

En début de scolarité primaire, en classe ordinaire, Sylvain n'aimait pas lire, car les livres étaient trop difficiles pour lui. Lorsqu'il a commencé à fréquenter la classe spéciale en DIL, c'était mieux. Il se rappelle aimer particulièrement lire lorsqu'il était en 6^e année. Il aimait beaucoup les bandes dessinées « Les légendaires ». Actuellement, il n'y a pas vraiment de livre qu'il aime en classe, alors il lit moins. De plus, il aime mieux lire à l'ordinateur, car il peut voir de plus près ou agrandir le texte. Il préfère lire des livres ni trop difficiles, ni trop faciles.

Sylvain croit que c'est important d'être un bon lecteur, car on doit « être capable de lire ce qui est écrit dans une lettre ». Pour s'améliorer en lecture, il dit qu'il lit beaucoup de BD de son niveau. Lorsqu'il voit un mot difficile, il va parfois chercher dans le dictionnaire. Il pense donc que lire c'est de plus en plus facile, parce qu'il se pratique et il devient meilleur. En classe, il dit ne pas lever souvent sa main pour répondre ou poser des questions. Il dit « je me sens correct » lors des examens de lecture, mais un peu stressé lors des examens de mathématiques.

Sylvain ne sait pas ce que son enseignante pense de lui en lecture cette année. Par contre, au primaire, il se rappelle que son enseignante lui disait souvent qu'il était bon lecteur. Par ailleurs, il aime bien l'aide de son enseignante en classe, surtout pour comprendre des textes difficiles.

Sylvain ne lit pas vraiment en famille, seulement un peu avec sa mère. Il trouve que ses parents sont de bons lecteurs et il pense qu'ils le trouvent bon aussi. En classe, il ne lit jamais avec ses pairs. Enfin, il se trouve « normal » en lecture par rapport aux autres élèves et ne sait pas qui est le meilleur de sa classe.

4.4.4 Résultats de Sylvain en lecture: temps 1 et temps 2

Cette quatrième partie présente les résultats de l'élève aux différents tests en lecture. En temps 1, les quatre tests ont été passés en individuel lors d'une journée au mois de janvier 2015, à l'intérieur d'une période de 30 minutes avant le dîner. En temps 2, le test a été passé avant le dîner au mois de mai 2015 et a duré environ 45 minutes.

Dans le tableau 4.7 ci-dessous, les résultats en lecture de Sylvain sont présentés en deux temps. En temps 1, il a obtenu le même résultat en *lecture de mots* et en *compréhension de texte*, soit un score équivalent à un élève de 3e année primaire ayant un âge de 8 ans et 4 mois (8 :4 ans). En *décodage*, Sylvain a eu un score équivalent à un élève de 8 ans (8 :0 ans) correspondant à un niveau scolaire de début 3e année (niveau 3:1).

Tableau 4.7 Tableau illustrant les résultats de Sylvain aux tests en lecture en temps 1 et en temps 2

Résultats temps 1				
Équivalence	WIAT-II ^{CDN-F} : Lecture de mots	WIAT-II ^{CDN-F} : Compréhension	WIAT-II ^{CDN-F} : Décodage	L'E.L.FE : Fluidité
<i>d'âge</i>	8 : 4 ans	8 : 4 ans	8 : 0 ans	N.A.
<i>de scolarité</i>	3 : 0 année primaire	3 : 0 année primaire	3 : 1 année primaire	4 ^e année (80 ^e rang)
Résultats temps 2				
Équivalence		WIAT-II ^{CDN-F} : Compréhension /Test dynamique		
<i>d'âge</i>		12 : 4 ans		
<i>de scolarité</i>		6 : 0 année primaire		

Pour ce qui est du résultat en fluidité de lecture, Sylvain a eu un score équivalent à un élève de 4^e année du primaire se situant au 80^e rang centile (MCLM=128,48; donc très bonne fluidité pour un élève de 4^e année). À ce résultat, on ajoute un *niveau 3* de

prosodie en lecture orale selon la grille de Giasson (2011). En effet, Sylvain fait des efforts pour lire avec expression, mais ne réussit pas toujours. De plus, son « découpage en groupes de mots semble approprié » et respecte généralement la syntaxe du texte (Giasson, 2011, p.352).

En *temps 2*, Sylvain a eu un score en *compréhension* (test dynamique) équivalent à un élève de 12 ans et 4 mois (12:4 ans) du début de la 6^e année du primaire (niveau 6 :0). L'élève a donc mieux performé en *temps 2* qu'en *temps 1*. Dans la section suivante, on se penchera davantage sur cette différence de scores en compréhension selon les passations statique (*temps 1*) et dynamique (*temps 2*) du WIAT-II^{CDN-F}.

4.4.5 Analyse des résultats de Sylvain en compréhension de lecture : temps 1 vs temps 2

Cette cinquième partie compare d'abord les résultats de Sylvain en compréhension de texte en temps 1 versus ceux en temps 2. Ensuite, une analyse des interventions employées par l'évaluatrice en temps 2 est proposée. À titre d'information, cette analyse se base sur une série de 58 items associés à un niveau de scolarité de la troisième année primaire selon le WLAT-II^{CDN-F}.

En *temps 1*, Sylvain a obtenu 33 bonnes réponses sur 58 suite à la passation statique du test de *compréhension* du WIAT-II^{CDN-F}. En *temps 2*, il a obtenu un score de 50 sur 58 pour les mêmes items du test, mais passés de manière dynamique. Cette différence de score est liée à 14 questions mieux réussies par Sylvain en *temps 2* (voir tableau A.5, annexe H).

Pour 6 de ces 14 questions, Sylvain a directement donné la bonne réponse après que l'évaluatrice lui ait posé la question (items 22, 24, 28, 31, 36 et 43). Puis, pour chacune de ces 6 questions, l'évaluatrice a demandé à l'élève d'expliquer comment il avait fait pour trouver la réponse. Comme Sylvain était en mesure de faire le lien entre la tâche demandée et la réponse donnée, on lui a donc accordé la totalité des

points (2/2). Enfin, pour 4 questions (questions 22, 24, 28 et 32), l'évaluatrice a questionné l'élève sur un mot de vocabulaire. Sylvain a réussi à donner le sens de trois mots difficiles sur quatre.

Pour les questions 21, 32 et 47, l'élève a demandé à l'évaluatrice de répéter la question. Pour 5 questions (items 21, 33, 46, 47 et 51), l'évaluatrice a eu recours à un peu plus d'interventions sur la tâche. Plus particulièrement, l'élève a eu besoin de plus de soutien pour comprendre la question 21. En effet, après avoir répété la question, l'élève prenait du temps pour répondre et montrait beaucoup d'hésitation. L'évaluatrice a alors demandé à l'élève d'expliquer dans ses mots ce qu'il devait faire (*niveau 1*). Comme l'élève avait de la difficulté à expliquer la tâche demandée, l'évaluatrice a ensuite reformulé la question en des mots plus simples (*niveau 2*). Ces deux interventions supplémentaires ont permis à l'élève de bien répondre à la question sans nécessairement modifier le niveau de difficulté de la tâche en question.

Pour une seule question (item 23), on a accordé la moitié des points ($\frac{1}{2}$) à Sylvain. Bien que ce dernier ait repéré directement le bon passage du texte, il n'était pas en mesure d'expliquer sa réponse suite à l'intervention sur la tâche de *niveau 0* (où l'évaluatrice demandait à l'élève d'expliquer comment il avait fait pour trouver sa réponse). De plus, lorsque l'évaluatrice l'a questionné sur un mot de vocabulaire, il n'était pas en mesure d'expliquer le sens du mot. Par conséquent, un seul point a été accordé à l'élève, même s'il avait repéré le bon passage, car on ne pouvait pas écarter l'hypothèse qu'il l'avait repéré au hasard, sans toutefois faire de lien entre la question et le sens du texte.

Dans le tableau A.5 en annexe H, les différents résultats expliqués ci-haut sont illustrés sous la forme d'un tableau avec les détails relatifs aux interventions et aux réponses de Sylvain pour chaque item.

4.4.6 Synthèse des interventions en lecture employées par l'évaluatrice auprès de Sylvain en *temps 2*

Cette sixième partie présente une synthèse des interventions employées auprès de Sylvain en temps 2 pour en ressortir les interventions susceptibles d'avoir eu un impact sur la compréhension de texte chez l'élève.

Dans le tableau 4.8 ci-dessous, on a compilé les différentes interventions employées auprès de Sylvain lors de la passation du test dynamique en *temps 2*.

Tableau 4.8 Tableau descriptif des interventions employées auprès de Sylvain en *temps 2*

Interventions sur la tâche	Nbre	Interventions sur la compréhension	Nbre
Niveau 0 : Répète la question.	4	Niveau 0 : Demande à l'élève de rappeler le texte dans ses mots.	4
Niveau 0 : Demande à l'élève d'expliquer comment il a fait pour trouver la réponse.	23	Niveau 1 : Lit le texte à voix haute pour l'élève.	4
Niveau 0 : Incite l'élève à développer sa réponse.	5	Niveau 2 : Questionne l'élève sur le sens d'un mot de vocabulaire	9
Niveau 1 : Demande à l'élève d'expliquer dans ses mots la question.	3	Niveau 3 : Indique à l'élève que la réponse se trouve en d'autres mots dans le texte.	1
Niveau 2: Reformule pour l'élève la question avec des mots plus simples.	4	Niveau 3 : Indique à l'élève que la réponse se trouve dans le texte et sa tête.	1
Niveau 3: Donne un exemple à l'élève.	1		

Dans la série d'items passés par Sylvain, il y avait quatre textes à lire. On a donc demandé à l'élève de faire quatre rappels de texte (*niveau 0*) et l'évaluatrice a ensuite lu ces quatre textes à voix haute à l'élève (*niveau 1*). Néanmoins, chacun des textes comportait entre 4 et 6 questions de compréhension.

Généralement, à chaque question posée, on demandait à l'élève d'expliquer comment il avait fait pour trouver la réponse, d'où les 23 interventions de *niveau 0* sur la tâche. Mis à part ces 23 interventions visant à connaître la stratégie de l'élève pour trouver la réponse, on a eu recours à plusieurs interventions sur la tâche. En effet, Sylvain a demandé 4 fois à l'évaluatrice de répéter la question (*niveau 0*). De plus, à 3 reprises, comme Sylvain semblait chercher dans le vide ou attendre qu'on le guide, l'évaluatrice lui a demandé d'expliquer dans ses mots la question ou la tâche à effectuer (*niveau 1*). Enfin, l'évaluatrice a reformulé à 4 reprises la question en des mots plus simples (*niveau 2*) et a donné un exemple à l'élève (*niveau 3*).

Concernant les interventions sur la compréhension, on en compte 9 questionnant l'élève sur le sens d'un mot de vocabulaire (les mots étant : *impeccable, polissage, rafale, familier, entreposer, rétréci, prérétréci, tympan, expédier*). Sur ces 9 mots, Sylvain a réussi à bien en définir 4 (pour lesquels il a bien réussi à répondre aux questions associées). Sur les 5 mots qu'il n'avait pas réussi à définir, il a réussi à trouver la bonne réponse de 3 des items correspondants, et ce, même s'il ne comprenait pas le sens d'un mot de vocabulaire.

Mis à part la compréhension du vocabulaire, l'évaluatrice a eu recours à 2 interventions de *niveau 3* visant à guider l'élève dans sa recherche de la réponse : une intervention indiquant à l'élève que la réponse se trouvait directement dans le texte et une autre pour lui suggérer que la réponse se trouvait dans sa tête et le texte. Sylvain a réussi à adapter sa réponse à un des deux items associés, lui permettant ainsi d'obtenir un meilleur score.

4.4.7 Synthèse des résultats relatifs au cas de Sylvain

Dans cette septième partie, un portrait du niveau et potentiel en lecture de Sylvain est présenté d'après les différents résultats recueillis.

Comme Fanny et Tanya, Sylvain semble s'être mieux intégré à la classe spéciale qu'à la classe ordinaire. Depuis son intégration dans une classe en DIL, il connaît de meilleurs succès à l'école, notamment en lecture. Lors de l'entretien, Sylvain racontait d'ailleurs qu'il n'aimait pas la lecture lorsqu'il était dans la classe ordinaire, notamment parce que les livres étaient trop difficiles pour lui. Par contre, il se rappelle avoir passé de bons moments en lecture avec son enseignante du primaire en classe spéciale.

Cette année, en début de secondaire, son enseignant perçoit plutôt une motivation extrinsèque chez l'élève pour les activités de lecture en classe, car il ne ferait des efforts que pour lui plaire ou pour plaire à sa mère. Parallèlement, l'élève a mentionné lors de l'entretien qu'il était moins motivé à lire cette année, surtout parce qu'il n'y a pas de livre qui l'intéresse en classe. De plus, il dit ne pas savoir ce que l'enseignante pense de lui en lecture, comparativement à l'année passée où on lui disait souvent qu'il était bon. On peut donc en déduire que Sylvain ne vit pas si facilement la transition du primaire vers le secondaire : il semble manifester une certaine résistance à son intégration dans sa nouvelle classe.

En ce qui a trait aux habiletés en lecture, Sylvain ne semble pas présenter de difficulté dans les stratégies plus de base, de décodage et de reconnaissance globale, comme le relève son enseignant. Cependant, le résultat au test Fluence (MCLM=128,48) suggère que Sylvain serait meilleur en fluidité de lecture qu'en lecture de mots et de pseudo-mots. Il est donc possible, comme mentionné dans les cas de Fanny et Tanya, que de lire en situation plus contextualisée soit plus facile pour Sylvain, puisqu'il peut mieux anticiper sa lecture selon le contexte.

Bien que Sylvain lise avec plus d'expression que les trois autres élèves, son niveau de prosodie est encore à travailler, car sa lecture par groupes de mots n'est pas toujours très solide (selon la ponctuation et les structures syntaxiques). Il est donc possible que cela influence sa compréhension en lecture, et vice-versa. Les résultats au test dynamique (*temps 2*) mènent aussi à cette hypothèse, puisque Sylvain a mieux réussi 13 questions en *temps 1*, peut-être parce qu'il bénéficiait de la lecture oralisée du texte par l'évaluatrice. Même si le niveau de fluidité et de prosodie peut avoir permis à Sylvain d'obtenir un meilleur score en compréhension que les trois autres élèves en *temps 1*, il est possible que son manque de prosodie le limite lui aussi dans l'accès au sens.

Le test dynamique a permis de relever l'incertitude ou le manque de confiance de Sylvain lorsqu'il est soumis à un test de lecture. En *temps 2*, Sylvain a demandé à l'évaluatrice de répéter la question à plusieurs reprises. De plus, il semblait souvent hésiter avant de répondre aux questions : il relisait souvent le texte ou prenait beaucoup de temps avant de répondre. Cela pourrait expliquer les multiples interventions sur la tâche où l'évaluatrice a répété la question à l'élève, lui a demandé d'expliquer dans ses mots la question ou la tâche à effectuer, lui a reformulé la question en des mots plus simples et lui a donné un exemple de comment procéder. Ces aides sur la tâche ont d'ailleurs semblé donner de l'assurance à Sylvain, puisqu'il a ensuite moins hésité à donner une réponse et il a mieux réussi la plupart des items.

Par ailleurs, selon son enseignant, Sylvain aurait particulièrement de la difficulté à aller au-delà du texte, à faire des inférences par exemple. Lors de la passation du texte dynamique, il a été possible d'observer cette difficulté, notamment lors de 2 items (29 et 48) où l'évaluatrice a dû intervenir sur la compréhension (*niveau 3*) pour indiquer à l'élève : 1) que la réponse se trouvait à la fois dans sa tête et dans le texte et 2) que la réponse se trouvait en d'autres mots dans le texte. Avec ces aides, Sylvain a été en mesure de mieux répondre aux questions, ce qui indique probablement qu'il manque

de confiance en lui ou qu'il a besoin davantage de soutien dans des tâches qui demandent plus de raisonnement.

Enfin, la passation du test dynamique a permis de vérifier si l'élève comprenait les mots difficiles de certains items. Sur 9 mots difficiles, Sylvain n'avait pu en définir que 4 correctement. Pour les 5 autres, il disait souvent « je ne sais pas » en attendant la réponse de l'évaluatrice. On peut donc penser, comme le mentionnait son enseignant, que Sylvain a recours à peu de stratégies de recouvrement de sens. Cependant, Sylvain a réussi à répondre correctement à 3 questions sur 5, et ce, même s'il ne comprenait pas un mot important s'y rattachant. Cela suggère donc qu'il aurait recours à d'autres stratégies de compréhension en lecture pour parvenir, malgré tout, à bien répondre à la tâche.

4.5 Synthèse des résultats mettant en parallèle les quatre cas de l'étude

En guise de synthèse pour ce chapitre, le tableau 4.5. a été dressé ci-dessous pour illustrer les principaux résultats recueillis auprès des quatre élèves.

Tableau 4.9 Synthèse des résultats des quatre élèves en lecture

	Fanny	Tanya	Julien	Sylvain
<i>Âge</i>	12 ans	12 ans	14	13
<i>Niveau scolaire</i>	Fin primaire	Fin primaire	Début secondaire	Début secondaire
<i>Niveau en lecture (dossier scolaire)</i>	1 ^{er} cycle primaire	1 ^{er} cycle primaire	1 ^{er} cycle primaire	2 ^e cycle primaire
<i>Lecture de mots (WIAT-II statique)</i>	2 ^e année	2 ^e année	Fin 1 ^{re} année	3 ^e année
<i>Décodage (WIAT-II statique)</i>	1 ^{re} année	Fin 2 ^e année	1 ^{re} année	3 ^e année

<i>Fluidité (E.L.FE)</i>	3 ^e année (fort)	3 ^e année (moyen)	2 ^e année (faible)	4 ^e année (fort)
<i>Prosodie (grille de Giasson, 2011)</i>	Niveau 2	Niveau 2	Niveau 1	Niveau 3
<i>Compréhension T1 (WIAT-II^{CDN-F} statique)</i>	2 ^e année	Fin 1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
<i>Compréhension T2 (WIAT- II^{CDN-F} dynamique)</i>	4 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	6 ^e année
<i>Items réussis après interventions sur la question ou la tâche (WIAT-II^{CDN-F} dynamique)</i>	14 et 22	22	29	21, 32, 33, 46, 47 et 51
<i>Items réussis après interventions sur la compréhension (WIAT-II^{CDN-F} dynamique)</i>	23	13, 23 et 24	32 et 41	23
<i>Items réussis après lecture oralisée (WIAT-II^{CDN-F} dynamique)</i>	12, 13 et 21	12, 14 et 21	10, 22, 24, 28, 30, 31, 34, 36 et 39	22, 24, 28, 31, 36 et 43

Il est ainsi possible de mettre en parallèle les différentes données et de mieux les comparer. De plus, les principales interventions ayant eu un impact sur la performance des élèves en *temps 2* sont présentées afin de mieux visualiser celles ayant eu le plus d'impact sur la réussite des élèves en compréhension de lecture. On en retire donc que l'intervention ayant eu le plus grand effet sur la performance des élèves est la lecture oralisée du texte par l'évaluatrice. Les interventions sur la tâche, surtout celle demandant à l'élève de développer son idée ou celle lui demandant d'expliquer sa réponse, ont aussi été nombreuses à avoir un effet positif sur le score final des élèves en *temps 2*. Dans le prochain chapitre, la discussion de cette étude permettra de faire plus de liens entre ces résultats en les mettant en perspective avec ceux provenant d'autres écrits scientifiques.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, un retour sur les objectifs de départ vise à mieux mettre en contexte les résultats de recherche d'après les éléments abordés aux premiers chapitres de ce mémoire. À l'intérieur de cette discussion, une analyse intercas met en lien les données provenant des différents cas de l'étude, pour ensuite en ressortir des conclusions plus générales relativement aux élèves présentant une DIL. Ensuite, il est proposé l'idée d'une nouvelle méthode d'évaluation en lecture visant à fournir aux enseignants une estimation plus juste et complète du potentiel en lecture des élèves ayant une DIL. Enfin, les limites de cette étude sont présentées pour discuter des recherches à venir.

5.1 Retour sur les objectifs de recherche

L'objectif général de cette étude était de décrire le potentiel en lecture des élèves de fin primaire et de début secondaire ayant une DIL en fonction de leur niveau de scolarité. Pour ce faire, trois sous-objectifs ont été suivis. Dans les sections qui suivent, chaque objectif spécifique est d'abord présenté, puis mis en lien avec les résultats et la problématique de recherche.

5.1.2. Performance en lecture des élèves ayant une DIL

Le premier objectif spécifique était d'évaluer les habiletés en lecture de 4 élèves (2 au primaire et 2 au secondaire) ayant une DIL, et ce, à l'aide d'instruments statiques standardisés et en s'appuyant sur les cinq piliers du NRP (2000). Les instruments utilisés étaient les trois sous-tests en lecture du WIAT-II^{CDN-F} (lecture de mots, décodage et compréhension), ainsi que le test de fluidité l'E.L.FE, accompagné de la

grille de Giasson (2011) pour l'évaluation de la prosodie en lecture. Comme mentionné dans le chapitre précédent, trois des élèves (Fanny, Tanya et Julien) ont obtenu des scores en lecture équivalents à un niveau scolaire du 1^{er} cycle du primaire et un élève (Sylvain) a obtenu des scores équivalents au 2^e cycle du primaire. Ces résultats viennent soutenir les propos de plusieurs chercheurs qui suggèrent que les élèves ayant une DIL dépassent rarement les apprentissages du primaire en lecture (p.ex. Beaulieu et Langevin, 2014; Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Dezell et Algozzine, 2006; Moni et Jobling, 2001) étant donné leurs déficits sur les plans cognitifs qui accentuent chaque année leur écart avec la norme (Langevin et al, 2004).

Pour aller plus en détail, deux des élèves (Fanny et Julien) ont obtenu une performance en décodage plus faible qu'en compréhension de lecture. Pourtant, des difficultés dans l'acquisition des stratégies de décodage affectent généralement à la baisse la performance en compréhension de texte (NRP, 2000; Giasson, 2004; Irwin, 2007). Cependant, la lecture de pseudo-mots, qui fait partie de l'évaluation du WIAT-II CDN-F, peut s'avérer une tâche particulièrement difficile, surtout pour les élèves en difficulté ou ayant une DIL (Levy, 2011; Wise et al., 2010), car cette tâche demande de faire abstraction du sens pour lire des non-mots. Fanny et Julien peuvent donc avoir éprouvé plus de difficulté à performer dans cette tâche, car ils avaient tendance à chercher des mots qui ressemblaient aux pseudo-mots présentés. Cette hypothèse pourrait d'ailleurs donner lieu à une meilleure connaissance de ces lecteurs comme étant des chercheurs de sens en lisant (Denaes et al, 2015). De plus, comme les élèves ayant une DIL ont tendance à être plus impulsifs lorsqu'ils répondent à une tâche (Goupil, 2014; Dumas, 2005; AAIDD, 2010/2011), ils risquent de commettre plus d'erreurs d'inattention et lire autre chose que ce qui est écrit, sans prendre le temps d'observer et de réaliser que ce n'est pas un vrai mot.

Un autre élément à relever se rapporte à la fluidité en lecture. Les quatre élèves réussissent mieux au test de fluidité (MCLM) qu'aux tests d'identification de mots. Pourtant, un élève présentant un retard dans l'identification de mots parvient

normalement plus difficilement à lire un texte avec rapidité, exactitude et expression (Gersten et al., 2001) et présente plus de risque de vivre une surcharge cognitive due au manque d'automatisation des stratégies de décodage et à une surexploitation de la mémoire de travail (Beaulieu et Langevin, 2014). Cependant, lors de la lecture d'un texte, comparativement à la lecture de mots ou de pseudo-mots, le lecteur peut avoir recours à d'autres stratégies, en faisant par exemple des prédictions ou en s'appuyant sur la syntaxe ou le sens du texte, puisqu'il y a un contexte de lecture (Giasson, 2004).

En déficience intellectuelle, il a d'ailleurs été démontré que les élèves performant mieux lorsqu'ils sont amenés à lire en situation contextualisée (Rizopoulos et Wolpert, 2004). Une fois de plus, cela mène vers l'hypothèse selon laquelle l'accès au sens, à un contexte de lecture, permet aux élèves de lire plus facilement que la lecture de mots ou de pseudo-mots en situation décontextualisée. Le rôle du contexte dans la lecture a d'ailleurs été démontré par plusieurs auteurs dans le passé (Khomsi et Sprenger-Charolles, 1988).

Bien que les quatre élèves lisent plus facilement un texte que des mots isolés, on constate cependant que pour trois d'entre eux (Fanny, Tanya et Sylvain), leur performance en compréhension de lecture est inférieure à leur performance en fluidité (MCLM). À ce propos, le manque de fluidité affecte souvent le niveau de prosodie du lecteur, puisque sa lenteur et sa lecture saccadée rendent difficile l'anticipation en cours de lecture, habileté nécessaire pour adapter le rythme de lecture au contexte et pour adopter une lecture respectant les groupes syntaxiques (Giasson, 2011; Arcand, 2011). Comme discuté ultérieurement, le manque de prosodie, qui est une des composantes importantes de la fluidité en lecture (Arcand, 2011; Giasson, 2011), semble jouer un rôle dans l'accès au sens du texte chez les élèves ayant une DIL. Or, Fanny, Tanya et Julien ont un niveau assez faible de prosodie selon la grille de Giasson (2011), puisqu'ils ne lisent pas spontanément par groupes de mots signifiants en respectant les règles syntaxiques.

Selon Arcand (2011), le manque d'expression et la difficulté à adapter le rythme au contexte de lecture peuvent grandement affecter la compréhension en cours de lecture. L'inverse est aussi vrai, les difficultés en compréhension de texte peuvent être des embûches à la fluidité et la prosodie de lecture, car lire est un processus dynamique qui engage de façon simultanée différents processus cognitifs (Irwin, 2007; Giasson, 2004). Il faut donc que l'élève maîtrise et se serve des indicateurs textuels (tel que la ponctuation, les groupes syntaxiques, etc.) pour lire avec expression et faire de bonnes pauses (Arcand, 2011) et ainsi être en mesure d'en dégager le sens de façon simultanée. Cet exercice pourrait représenter un grand défi pour les élèves ayant une DIL, car cela demande de traiter plusieurs informations en même temps, ce qui peut mener à une certaine surcharge cognitive étant donné leur limite sur le plan de la mémoire, par exemple (Beaulieu et Langevin, 2014; Cèbe et Paour, 2012).

Tel que soulevé dans une étude sur les faibles décodeurs, lire avec vitesse ne garantit donc pas une compréhension adéquate du texte (Applegate, Applegate et Modla, 2009). Selon cette étude, plusieurs des participants consacraient toute leur énergie sur l'acte de lire, plus précisément sur la reconnaissance de mots fréquents et sur la vitesse de lecture, plutôt que sur la compréhension et l'appropriation du contenu du texte. On peut d'ailleurs faire le lien avec le cas de Sylvain. Ce dernier présentait une plus grande fluidité et prosodie que les trois autres (niveau 3), ce qui explique probablement son meilleur score en compréhension de texte. Cependant, comme ses difficultés en lecture se situent surtout en compréhension, sa performance globale au test statique (*temps 1*) est assez faible. Les interventions en *temps 2* ont ainsi permis de mieux situer ses limites d'accès au sens du texte, surtout pour les questions demandant un haut niveau de compréhension (faire des inférences, par exemple). Le lien entre la fluidité et la compréhension auprès de ces élèves reste donc à explorer davantage.

5.1.3 Potentiel en compréhension de lecture des élèves

Le deuxième objectif spécifique de cette étude était de décrire le potentiel en compréhension de lecture des quatre élèves en comparant les résultats du *temps 1* (WIAT-II^{CDN-F} passé de manière statique) avec ceux du *temps 2* (WIAT-II^{CDN-F} passé de manière dynamique). Force est de constater que la passation du test selon la méthode dynamique (*temps 2*) a permis aux élèves de démontrer une meilleure performance en compréhension de lecture que lorsque ce test a été passé selon les directives du WIAT-II^{CDN-F} (*temps 1*). Les quatre élèves ont un niveau en compréhension d'environ deux années plus avancées en *temps 2* qu'en *temps 1*, situant dorénavant leur performance en compréhension de texte selon un niveau scolaire équivalent au 2^e ou au 3^e cycle du primaire. Par conséquent, cela représente un écart moins grand en compréhension de lecture par rapport à la norme québécoise selon leur âge chronologique, lorsque comparé aux résultats en temps 1.

De plus, en étant en cours de passation, il a été possible d'identifier plus adéquatement pour quelles raisons les élèves pouvaient échouer un item en *temps 1*. En effet, les résultats suggèrent que les quatre élèves bénéficient énormément de la lecture oralisée du texte par l'évaluatrice. Cela est probablement lié à leur manque de fluidité et de prosodie en lecture qui rend plus difficile l'accès au sens du texte (Arcand, 2011) et à leur difficulté de traitement et de rétention de l'information en cours de lecture (Beaulieu et Langevin, 2014 : AAIDD, 2010/2011; Cèbe et Paour, 2012). Lorsque l'évaluatrice a lu le texte à voix haute pour ces derniers, cela a permis de contourner leurs retards dans le décodage, la fluidité ou la prosodie, pour qu'ils puissent ainsi se concentrer davantage sur le sens du texte et se l'approprier avant de répondre aux questions de compréhension.

Certains pourraient critiquer cette procédure en argumentant que l'élève ne lit pas réellement le texte par lui-même. Cependant, pour les élèves vivant des difficultés importantes dans l'identification de mots, le fait d'oraliser le texte leur permet de se

centrer davantage sur l'élaboration d'une représentation mentale de ce qui est lu, plutôt que sur le décodage de chaque mot ou phrase, par exemple (Mims, Hudson et Browder, 2012). Ils sont donc plus en mesure d'articuler les connaissances, habiletés ou stratégies complexes caractérisant la compréhension écrite. De plus, en compensant pour eux grâce à cette procédure, on en retire un portrait plus clair du potentiel des élèves eu regard aux différentes composantes qui caractérisent le langage écrit. Il faut bien entendu garder en tête que la tâche qui leur a été proposée était surtout une tâche de compréhension de lecture oralisée et que leur performance à cette tâche devrait être celle visée en compréhension de l'écrit.

Les interventions sur la tâche ont aussi permis de mieux connaître le potentiel des élèves en compréhension de lecture. La plus employée était celle de demander aux élèves d'expliquer comment ils avaient fait pour trouver la réponse. Cette intervention s'est avérée très efficace, car elle permettait à l'élève de mieux expliquer son raisonnement et de démontrer sa compréhension de la question en lien avec les propos du texte. De plus, elle a permis de relever que la première réponse donnée par l'élève ne témoignait pas toujours de ce qu'il pensait réellement. En effet, comme les élèves ayant une DIL présentent souvent de la difficulté à exprimer leurs idées, à cause de leurs lacunes sur le plan langagier (Connor et al., 2014) et qu'ils répondent plus souvent avec impulsivité aux questions (AAIDD; 2010/2011), ils vont avoir tendance à donner une réponse plus courte sans nécessairement mettre en contexte leur idée ou la développer. Par conséquent, leur réussite à un test standardisé comme le WIAT-II^{CDN-F} est grandement compromise, car ce type de test ne tient compte que de la première réponse de l'élève sans considérer ses particularités cognitives et émotionnelles.

L'emploi d'un TD apparaît donc nécessaire, car l'évaluateur peut mieux contrôler certains comportements en cours de passation (d'inattention ou d'impulsivité, par exemple) (Fuchs et al., 2011). Cela est encore plus important lorsqu'on évalue leur potentiel en compréhension de lecture, étant donné la complexité de cet apprentissage

(Irwin, 2007) : les élèves auront ainsi la chance de mieux exprimer ce qu'ils comprennent réellement du texte et de la question. À cet égard, il est pertinent de se demander si le fait de s'assurer que l'élève puisse donner une réponse complète constitue en soi une « aide » à la tâche.

En ce qui concerne les interventions sur la compréhension du vocabulaire et du texte, elles ont permis de mieux situer les difficultés et les forces des élèves eu regard au contenu du texte et des questions. Concernant le vocabulaire, on constate que pour Tanya et Julien, leur mauvaise compréhension de certains mots difficiles semble affecter leur réussite aux questions. Il a été en effet démontré dans la recherche qu'un faible bagage lexical ralentit généralement la vitesse de lecture et affecte la compréhension globale du texte (Boyer, Dionne et Raymond, 1993). Par contre, pour Fanny et Sylvain, même s'ils ne comprennent pas tous les mots liés au texte ou à la question, ils parviennent tout de même à bien répondre à la tâche, peut-être parce qu'ils ont développé d'autres stratégies de lecture venant compenser leur faible bagage lexical. Sylvain, ayant un bagage lexical plus large que les autres élèves selon son enseignante, pourrait par exemple se servir davantage du contexte et de sa compréhension globale du reste du texte pour contourner un mot difficile. Somme toute, ces élèves sont peut-être de meilleurs « compreneurs » que ce que leur performance aux questions de compréhension peut indiquer à elle seule.

La méthode dynamique a donc permis de vérifier si le faible bagage lexical des élèves (comme en témoignent les enseignantes) avait un impact sur leur performance en compréhension de lecture. En effet, plusieurs auteurs soulignent que ces limites sur le plan langagier que vivent les élèves ayant une DIL seraient étroitement liées à leur performance en compréhension de lecture (dans Semier-Dessemontet et Chambrier, 2015). Or, avec la passation plus traditionnelle du WIAT-II^{CDN-F} en *temps 1*, on notait uniquement la première réponse de l'élève sans intervenir. On passait donc à côté de plusieurs informations importantes relativement au niveau réel en compréhension de texte de Fanny.

Pour ce qui est des interventions sur la compréhension du texte (*niveau 3*), elles sont peu nombreuses pour chaque élève. Dans la plupart du temps, l'évaluatrice avait recours à ce type d'intervention pour guider l'élève dans sa recherche de la réponse et lui rappeler que la réponse se trouvait directement dans le texte. Lorsqu'il s'agissait de repérage (la question se trouvant telle quelle dans le texte), les élèves réussissaient facilement à trouver la réponse suite à l'intervention. Par contre, lorsqu'il s'agissait de faire des liens entre les connaissances de l'élève et le texte (comme les inférences), ils avaient plus de difficulté à réussir la tâche. Cela rappelle les propos Beaulieu et Langevin (2014) qui suggèrent que les élèves ayant une DIL ont particulièrement de la difficulté à aller au-delà du texte, à faire des inférences et à faire des liens avec leurs connaissances antérieures étant donné leurs faibles connaissances sur le monde et sur l'écrit, qui sont souvent lacunaires par faute d'exposition. Les interventions sur la compréhension du texte de *niveau 3* ont donc permis d'identifier cette difficulté qui semble rejoindre les quatre cas de l'étude et qui pourrait ainsi caractériser les élèves ayant une DIL dans les apprentissages en lecture.

Enfin, la passation du WIAT-II^{CDN-F} sous la forme d'un TD a permis de mieux décrire le potentiel des quatre élèves en compréhension de lecture, et ce, en dégageant leurs forces et limites et en contournant leurs limites cognitives et affectives.

5.1.3 Mise en contexte des résultats des élèves

Le troisième objectif spécifique de cette étude était de mettre en contexte les résultats obtenus sur le potentiel en lecture de chaque élève en ressortant des données relatives à leur parcours scolaire et en décrivant la perception du potentiel en lecture qu'a l'élève de lui-même et qu'a l'enseignante de ce dernier. Dans le chapitre 4, une synthèse à partir des résultats de chaque cas a permis de répondre plus spécifiquement à cet objectif. De manière générale, les résultats obtenus aux différents tests soutiennent les propos de l'enseignante quant à sa perception du potentiel en lecture

de l'élève. Le test dynamique, par contre, permet de mieux comprendre ces résultats en ressortant des éléments d'explication en lien avec les cinq piliers du NRP (2000).

De plus, en consultant le dossier scolaire des élèves, il a été possible de mieux comprendre leur cheminement scolaire et les raisons pour lesquelles ils ont été scolarisés en classe spéciale. On note d'ailleurs que chez les quatre élèves, les retards sont apparus dès le début de leur scolarisation, voire même dès la maternelle pour Sylvain. Par ailleurs, les évaluations orthopédagogiques et psychologiques indiquent généralement des déficits d'attention et de concentration, des retards dans l'ensemble des apprentissages, des déficits sur le plan langagier et un retard au niveau du fonctionnement cognitif. Ces informations rejoignent les caractéristiques cognitives de la DIL décrites dans l'ouvrage de l'AAIDD (2010/2011) et le nouveau DSM (APA, 2013). On constate aussi que les quatre élèves sont allophones et que leur apprentissage du français n'est pas nécessairement soutenu à la maison. Il est donc possible que cela accentue leur retard en lecture, comme dans les autres matières scolaires. L'apprentissage de l'écrit en langue seconde représente en effet un obstacle supplémentaire pour les élèves ayant une DIL (Billard, Fluss, Ducot, Warszawski et al., 2008; Rafoni, 2007).

Au sujet des informations récoltées sur la perception qu'ont les élèves de leur propre potentiel en lecture, on constate d'abord que leur scolarisation en classe spéciale leur paraît plus positive que celle en classe ordinaire. En effet, les quatre élèves se trouvent meilleurs en lecture et disent aimer davantage lire que lorsqu'ils étaient en début de scolarité primaire (en classe ordinaire). On peut d'ailleurs observer dans leur dossier scolaire un réel progrès en lecture selon leurs résultats aux bulletins d'année en année.

Les raisons mentionnées par les élèves à ce propos se rapportent surtout à l'attention que leur accorde leur enseignante en classe spéciale, ainsi qu'au fait que le matériel est plus adapté à leur niveau en lecture. Par conséquent, ils se sentent plus intégrés au

groupe et ils vivent moins de stress, car ils sont plus capables de suivre en classe. Il est donc à mentionner ici que les enseignantes travaillant auprès de ces élèves ont très à cœur l'apprentissage de la lecture. Elles font d'ailleurs partie du projet plus large de recherche collaborative avec cette volonté de mettre à l'essai des pratiques gagnantes auprès de ces élèves. Dans une vision inclusive de l'école, il s'agirait donc de réfléchir sur cette expertise développée en vue de la transférer à un contexte de classe ordinaire (Potvin et Lapointe, 2010), tout en permettant aux élèves ayant une DIL de bénéficier de pairs comme modèles de lecteurs. Il a d'ailleurs été récemment démontré l'effet positif de la scolarisation en classe ordinaire pour ces élèves, spécifiquement en terme d'apprentissage de la lecture (Sermier-Dessemontet et de Chambrier, 2015).

Un autre constat venant des entretiens est que les deux élèves du primaire semblent plus motivés dans les apprentissages en lecture que les deux du secondaire. On peut supposer que le fait que les élèves du secondaire se trouvent à une période charnière de leur scolarisation, c'est-à-dire qu'ils seront bientôt dirigés vers un parcours de formation professionnelle, cela affecte leur motivation dans les apprentissages en lecture, car ils réalisent peut-être qu'ils n'obtiendront pas leur diplôme d'études secondaire (DES) comme la majorité des élèves du régulier. Comme le soulève Julien-Gauthier, Ruel, Moreau et Martin-Roy (2016), les élèves présentant une DIL appréhendent souvent la fin de leur scolarisation secondaire, car elle aura non seulement des répercussions sur leur vie sociale, vu que leur réseau d'amis et de contacts se fait majoritairement à l'école, mais aussi sur leur sentiment d'efficacité personnelle, qui est étroitement liée à une bonne transition vers le marché du travail (Winn & Hay, 2009; dans Julien-Gauthier et al., 2016). Dans leur article, une discussion de groupe avec des élèves présentant une DIL révèle qu'ils ont un réel intérêt pour les activités liées à l'écrit, comme la lecture, et qu'il leur semble important de continuer à travailler les compétences académiques après l'école, en

allant à la bibliothèque, par exemple, ou en lisant des revues pour se divertir et apprendre (Julien-Gauthier et al, 2016).

Il est aussi possible d'attribuer cette différence de motivation à une particularité des sexes : les deux filles au primaire sont plus motivées que les deux garçons au secondaire. Ces dernières disent d'ailleurs lire plus couramment des livres qu'elles aiment, comme des petits romans ou des bandes dessinées pour préadolescentes (p.ex. *Léa Olivier* ou *Les Sisters*). Il est aussi probable que le matériel en lecture plus accessible pour les élèves du primaire ait une influence sur leur motivation à lire. En outre, les deux filles du primaire n'ont pas de gêne à dire qu'elles se trouvent parmi les meilleures de la classe. Les deux garçons, par contre, disent plutôt ne pas savoir où ils se situent par rapport à leurs pairs. Cette perception peut révéler une plus grande motivation à réussir chez les filles que chez les garçons, car elles sont plus en mesure de se comparer aux autres élèves. Par contre, être bon lecteur pour ces dernières semble plutôt lié à la rapidité de lecture d'un texte à l'oral, mais pas nécessairement à la compréhension de ce qui est écrit.

Toujours au sujet de la motivation, il semble pertinent de relever que les quatre élèves ont de la difficulté à expliquer l'importance de la lecture dans leur vie. Pour Fanny et Julien, par exemple, l'importance de la lecture est surtout nécessaire pour performer à l'école ou pour montrer son intelligence. Ce n'est donc pas nécessairement lié à sa valeur fonctionnelle ou pour s'épanouir personnellement, mais plutôt au fait de se comparer à la norme scolaire ou sociale, en matière de réussite et d'intelligence. Par contre, Tanya et Sylvain, qui sont les deux un peu plus forts en lecture selon leur niveau de scolarité, abordent l'importance de la lecture plutôt selon son aspect pratique dans la vie, comme lire une lettre. Toutefois, il semble que pour les quatre élèves la lecture soit davantage associée à l'acte de lire, mais pas forcément à lire et à comprendre ce qu'on lit, c'est-à-dire à en retirer l'information essentielle et se l'approprier.

En outre, il est pertinent de relever que pour la majorité des élèves, les examens scolaires engendrent un grand niveau de stress. Le contexte et la forme des examens en lecture semblent leur procurer beaucoup d'incertitude et d'angoisse, car ils ont peur d'échouer ou de vivre encore des échecs à l'école. Par ailleurs, les examens traditionnellement utilisés dans les classes visent à évaluer les acquis des apprenants à un temps donné et à un moment donné sans nécessairement tenir compte des différentes variables pouvant influencer leur performance (fatigue, stress, etc.) (Sternberg et Grigorenko, 2002). De plus, il n'y a généralement pas d'intervention de la part de l'enseignante pouvant nuancer leurs résultats. Par conséquent, ces élèves peuvent échouer à certaines questions ou mal comprendre une tâche par défaut d'attention.

Ces examens ne semblent donc pas être appropriés pour témoigner des apprentissages réels des élèves ayant une DIL. Il serait donc pertinent de leur faire passer un test dynamique en lecture comprenant des niveaux d'aides ou d'interventions pour évaluer comment ils répondent à un enseignement ou à une intervention (Grigorenko et Sternberg, 1998; Dörfler et al., 1995; Navarro et Mora, 2011) et d'ajouter ces informations au plan d'intervention pour un meilleur suivi dans les apprentissages. Ce type de test permettrait ainsi à l'enseignante de situer les éléments acquis chez l'élève et ceux qu'il leur reste à travailler en classe (Navarro et Mora, 2012).

Enfin, les différentes données au sujet du parcours scolaire de chaque élève, de leur perception en lecture et de la perception de leur enseignant au sujet de leur potentiel en lecture ont permis de mieux nuancer les résultats obtenus en *temps 1* et en *temps 2* et de faire plus de liens entre chacun des cas pour ainsi mieux documenter leur potentiel en lecture.

5.2 Une méthode d'évaluation plus prometteuse

Globalement, les résultats de cette étude mènent à voir que le potentiel en compréhension de lecture des quatre participants est supérieur que ce que peut en témoigner le WIAT-II^{CDN-F} passé de manière statique. En passant le sous-test de compréhension de manière dynamique, ces élèves ont en effet démontré une meilleure compréhension de texte (de deux années scolaires plus avancées) qu'à la passation statique du même test. Le TD a donc permis de contourner certaines de leurs difficultés rattachées à des limites sur le plan cognitif (faible mémoire de travail, concentration limitée, etc.) ou sur le plan émotionnel (manque motivation, faible estime de soi, besoin d'être rassuré par l'adulte, etc.). Il est important alors de se questionner sur la pertinence d'employer des tests diagnostiques comme le WIAT-II^{CDN-F} lorsqu'il s'agit d'orienter ou de guider le classement scolaire des élèves en difficulté au Québec. Il semble en effet plus adéquat d'employer une méthode d'évaluation dynamique, car elle permet de recueillir plus d'informations sur les forces et limites des apprenants.

Comme observé dans ce projet de maîtrise, les interventions en cours de passation permettent en quelque sorte de soutenir l'élève dans sa réalisation de la tâche, tout en dégageant les raisons expliquant sa réussite ou non des items du WIAT-II^{CDN-F}. Par exemple, en demandant systématiquement à l'élève d'expliquer comment il a fait pour trouver la réponse, il est possible de vérifier si sa réussite de la question est liée à sa compréhension de la tâche et du texte. De plus, en intervenant sur la compréhension pour guider l'élève à trouver la réponse (en lui disant par exemple, la réponse se trouve à la fois dans le texte et dans ta tête), il est possible de vérifier si l'élève peut réussir la tâche avec aide, ou si cette tâche est trop difficile pour lui. On est donc plus en mesure de situer leur potentiel en lecture en adaptant l'intervention selon leur réponse pour ainsi déterminer si leur manque d'attention, par exemple, ne serait pas à l'origine d'un échec à certains items en *temps 1*.

Sur le plan émotionnel, les interactions entre l'évaluatrice et l'élève semblent favoriser un climat plus positif et moins stressant, ce qui permet probablement à l'élève de plus se concentrer et de se faire plus confiance lors de la réalisation de la tâche. Comme discuté plus haut, les élèves trouvent particulièrement stressant les examens en classe, car ils ont peur d'échouer. En passant le test de manière dynamique, ils se sentent donc moins en évaluation, puisqu'ils peuvent se reprendre dans leurs réponses et échanger davantage sur ce qu'ils comprennent de la tâche. C'est d'ailleurs ainsi que les tests dynamiques ont été pensés pour contrer ces limites des tests traditionnellement utilisés. Plutôt que de ne s'intéresser qu'au résultat final de l'élève (sa performance en lecture), les TD s'intéressent davantage au processus d'apprentissage, et ce, par l'établissement d'une relation dynamique entre l'évaluateur et le sujet (Grigorenko et Sternberg, 1998).

Ainsi, la mise à l'essai d'une telle méthode d'évaluation comprenant des niveaux d'intervention en cours de passation a permis de toucher à la zone proximale de développement (ZPD) des quatre élèves. En effet, il a été possible de mieux situer les limites des élèves relativement à la tâche à accomplir. Par exemple, cette méthode a permis de cibler une difficulté plus marquée chez les quatre élèves à réaliser les tâches demandant d'aller au-delà du texte, de faire des inférences ou de faire des liens entre leurs connaissances antérieures et les propos du texte. On semble donc se trouver dans une certaine saturation où les interventions de l'évaluatrice touchent en quelque sorte aux limites de la ZPD des élèves, c'est-à-dire à la zone de rupture.

En guise de rappel, la ZPD est la zone où l'apprenant est en mesure d'exécuter une tâche avec aide ou soutien et où il est mobilisé et engagé activement dans sa réalisation (Allal et Ducrey, 2000). Lorsque l'élève atteint la zone de rupture, la tâche se trouve à être trop difficile pour lui (ne se situant pas dans sa ZPD) et il vit un certain désengagement puisque c'est un défi qui lui semble irréalisable (Vygotsky et Piaget, 1985). Ainsi, l'emploi d'une telle méthode d'évaluation semble très utile pour

orienter les pratiques des enseignants en situant les limites des élèves, ce que les tests statiques ne sont pas en mesure de faire.

Les résultats de la présente étude viennent donc soutenir les conclusions de recherches précédentes ayant démontré que les tests dynamiques étaient plus adéquats et efficaces pour évaluer les apprentissages scolaires des élèves présentant une DI ou des difficultés d'apprentissage (Dörfler et al., 2009; Navarro et Mora, 2012). Ce type de test permet non seulement de situer le potentiel de l'élève, mais aussi de mieux orienter les interventions favorisant son développement (Navarro et Mora, 2012). Ainsi, dans les résultats présentés au chapitre précédent, il a été possible d'en dégager des pistes d'interventions permettant de mieux situer les difficultés et les forces des élèves en lecture.

À partir des informations obtenues, on a pu constater, par exemple, que le manque de prosodie en lecture pouvait affecter le niveau de compréhension de texte des élèves, et vice-versa. De plus, en leur demandant de faire un rappel de texte, il a été possible de vérifier si ces derniers avaient de la difficulté à ressortir les informations importantes et à les rappeler selon un ordre cohérent et logique. À ce propos, Fuchs, Fuchs et Maxwell (1988) suggèrent que le faible rappel de texte témoigne généralement d'un faible niveau de compréhension en lecture. Cela indique donc que les élèves ont de la difficulté à s'appropriier l'information contenue dans le texte lorsqu'ils le lisent seul. Par contre, lorsque l'évaluatrice leur a ensuite lu le texte à voix haute, cela semble leur avoir permis d'atteindre une meilleure compréhension du texte et de mieux réussir les questions s'y rattachant. En sachant cela, l'enseignante peut, par exemple, décider d'intervenir sur la prosodie ou le rappel de texte en ayant recours à des approches reconnues et appuyées par la recherche. De la même façon, en observant que les élèves bloquent généralement lorsqu'il s'agit de faire des inférences textuelles, l'enseignante peut mettre en place des activités d'enseignement venant travailler cette stratégie en lecture.

La méthode dynamique a aussi permis de vérifier si cette difficulté d'accès au sens était due à des lacunes sur le plan lexical (via les interventions sur le vocabulaire). En effet, les élèves n'étant pas culturellement familiers avec certains mots de vocabulaire compris dans les items du WIAT-II^{CDN-F} peuvent avoir démontré une meilleure performance au test dynamique grâce aux interventions sur le vocabulaire (Pena, Iglesias, et Lidz, 2001; dans Wolter et Pike, 2015). De plus, cette deuxième passation a semblé réduire les biais sur le plan langagier grâce à la lecture oralisée du texte par l'évaluatrice.

Les tests dynamiques permettent donc de mieux guider les enseignants dans la planification des pratiques en classe selon les réponses des élèves aux interventions (Fuchs et al, 2011). En outre, ce type de test permet de mieux suivre les élèves dans leur progression en lecture, puisqu'il donne des informations précises quant aux stratégies en lecture qu'ils ont acquises et celles qu'ils leur restent à travailler. Les aides standardisées peuvent être utilisées au bulletin et au plan d'intervention comme adaptations nécessaires pour la réussite de l'élève. De surcroît, cela favorisera une meilleure transition du primaire vers le secondaire, puisque le dossier des élèves sera plus complet en fournissant des informations précises relativement à leur potentiel en lecture.

5.3. Limites de l'étude

Cette étude comprend quelques limites dont il faut tenir compte. Tout d'abord, le petit échantillon d'élèves rend difficile la généralisation des résultats. De plus, le choix des élèves n'est pas représentatif de tous les élèves se trouvant dans des classes spéciales en DIL, puisqu'ils ont été sélectionnés parmi les plus forts d'un total de 12 élèves faisant partie du grand projet de recherche collaborative. On a donc exclu les élèves ayant des difficultés en lecture plus importantes, comme en identification de mots. De plus, on a choisi des élèves ayant le moins possible de troubles associés à la DIL. Or, selon l'AAIDD (2010/2011), la DIL est souvent associée à d'autres troubles

d'apprentissage, comme les troubles de langage ou le trouble déficitaire de l'attention. Dans les écoles de l'île de Montréal, on retrouve d'ailleurs une grande hétérogénéité dans les classes, avec des élèves qui présentent différents troubles associés et différents niveaux de DI (Chatenoud et al., 2013). Les résultats découlant de cette étude ne sont donc pas généralisables à toute la population d'élèves catégorisés comme ayant une DIL.

Une autre limite de cette étude concerne l'utilisation du WIAT-II^{CDN-F}. Bien que le choix de cet instrument soit pertinent, car il est couramment utilisé dans les écoles pour la classification scolaire des élèves en lien avec les tests de QI, il n'en reste pas moins que la constitution des items des sous-tests en lecture sont peu adaptés à la population d'élèves ayant une DI issus de milieux multiethniques et défavorisés. Par conséquent, certains items représentent en tant que tel un obstacle supplémentaire pour les élèves de l'étude, car ils abordent des thèmes moins communs pour ces derniers avec un vocabulaire qui leur est moins familier.

À ce propos, Gersten et al. (2001) ont observé que le manque de connaissances antérieures et le faible bagage lexical sont moins développés chez les élèves à risque provenant de milieu défavorisé, comme ceux de l'étude, étant donné une moins grande exposition à la littérature. Par conséquent, ces élèves sont plus à risque de vivre des échecs, surtout lorsque les tests ne sont pas adaptés à leur niveau en lecture. D'autre part, le sous-test de compréhension ne comprend pas suffisamment d'items pour évaluer les différentes stratégies en lecture, telles que les stratégies liées aux processus d'intégration, d'élaboration ou les stratégies métacognitives. On remarque en effet que le niveau scolaire d'équivalence en compréhension de lecture change énormément lorsque l'élève ne fait qu'augmenter son score de 1 ou 2 points. Il serait donc pertinent de refaire cette expérience à l'aide d'un test en lecture plus fiable ou de compléter les résultats avec une autre épreuve pour ainsi mieux décrire le potentiel en lecture des élèves.

En outre, la subjectivité de l'évaluateur constitue en soi une troisième limite de cette étude. Bien que les tests dynamiques impliquent que l'évaluateur s'engage dans une relation dynamique en cours de passation pour déterminer comment l'élève répond aux interventions, les résultats qui en découlent dépendent de sa subjectivité, de son jugement lors de l'évaluation et de son choix d'intervention. Par conséquent, on n'obtiendrait pas nécessairement les mêmes résultats si on passait le test par un autre évaluateur, car il pourrait décider d'intervenir d'une autre manière. Il s'avère donc pertinent de fournir une méthode standardisée, avec des niveaux précis d'interventions et des directives de passation plus exhaustives afin de renforcer la validité et la fiabilité de l'instrument de mesure.

Une dernière limite de cette étude se rapporte aux choix d'interventions avant la passation du WIAT-II^{CDN-F} sous la forme dynamique. En effet, étant donné que le but principal de cette étude est de documenter le potentiel en lecture des élèves ayant une DIL, le choix des interventions vise principalement à mieux découvrir les stratégies employées par les participants et à situer leurs limites en compréhension de lecture. Par conséquent, on a choisi de ne pas inclure d'enseignement en cours de passation, contrairement à certains tests dynamiques en lecture proposés dans des études antérieures (p.ex. : Shabani, 2012; Wolter et Pike, 2015; Fuchs et al., 2011; Larsen et Nippold, 2007). Il est donc plus difficile de situer la ZPD des élèves, puisqu'on ne regarde pas comment l'élève répond à un enseignement avec des items de pratique.

Il serait donc pertinent dans des études ultérieures de mettre en pratique un tel test d'apprentissage pour mieux saisir les difficultés des élèves lorsqu'ils sont en processus d'apprentissage, et ainsi en dégager un meilleur portrait de leur potentiel d'apprentissage de la lecture selon des dimensions précises (p.ex. capacité à faire des inférences, intégration des stratégies métacognitives, etc.). Malheureusement, il ne semble pas exister de tel test en langue française et adapté au contexte québécois. Il serait donc intéressant pour de futures études de s'engager dans l'élaboration et la création d'un test dynamique comprenant des interventions et des enseignements

nivelés et standardisés pour ainsi offrir aux chercheurs et enseignants un outil d'évaluation plus complet et fiable.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Cette étude a permis de mieux appréhender le potentiel en lecture d'élèves de fin primaire et de début secondaire ayant une DIL sur la base de 4 études de cas et d'une méthodologie mixte impliquant des données quantitatives et qualitatives.

En premier lieu, il a été question de décrire les habiletés en lecture des élèves à l'aide d'instruments standardisés en lecture : les sous-tests en lecture du WIAT-II^{CDN-F} et le test de fluidité l'E.L.FE.

Les résultats ont fait ressortir que le rendement global en lecture des quatre participants se situe en début de scolarité primaire (entre la 1^{re} année et la 3^e année du primaire), ce qui rejoint les propos de leur enseignant ainsi que ceux de certains auteurs, comme Beaulieu et Langevin, (2014), Browder et al., (2006) et Morgan et Moni (2008).

Plus précisément, la majorité avait des scores plus faibles en identification de mots (décodage et reconnaissance globale) qu'en fluidité ou en compréhension de lecture. Il est donc possible que les épreuves de lecture de mots et de pseudo-mots soient plus ardues pour les élèves ayant une DIL, car elles se font sans contexte de lecture, comparativement aux épreuves de fluidité et de compréhension en lecture où ils peuvent avoir recours à d'autres stratégies pour prédire ce qui est écrit et s'en faire une représentation mentale.

Par ailleurs, les résultats au test de fluidité (MCLM) étaient généralement plus élevés que ceux en compréhension de lecture. Cependant, en tenant compte du niveau de prosodie assez faible des participants, il se peut que ces derniers ne

comprennent pas nécessairement le texte, car la tâche même de le lire (de le décoder) est assez exigeante pour eux. Considérant ces résultats de recherche, il serait donc pertinent d'intervenir sur la prosodie et la compréhension afin de vérifier si cela augmenterait leur compréhension globale du texte.

En second lieu, l'étude visait à décrire le potentiel en compréhension de lecture des quatre participants en comparant les résultats du sous-test de compréhension de texte du WIAT-II^{CDN-F} passé de manière statique (*temps 1*) avec ceux découlant de ce même test passé de manière dynamique (*temps 2*). Globalement, la passation du TD donne beaucoup plus d'informations sur le potentiel des élèves en compréhension de texte, car il permet de mieux cerner leurs forces et leurs limites. Il a d'ailleurs permis de s'assurer que la réponse des élèves pour chaque item témoignait bien de ce qu'ils comprenaient réellement de la tâche et du texte.

Plus spécifiquement, les quatre participants semblent avoir énormément bénéficié de la lecture oralisée du texte par l'évaluatrice avant la période de questions. Il a donc été possible d'évaluer plus aisément leur niveau de compréhension en contournant leurs difficultés sur le plan du décodage, de la fluidité ou de la prosodie en lecture qui limitent leur accès au sens du texte, de même que celles relatives à certaines limites sur les plans cognitif (p.ex. manque de concentration et d'attention) et affectif (p.ex. manque de confiance en soi, stress lié à la peur d'échouer).

En outre, le WIAT-II^{CDN-F} passé sous la forme dynamique a permis de constater que la majorité des interventions employées par l'évaluatrice était relative à la tâche. Généralement, en demandant simplement à l'élève d'expliquer sa démarche ou de développer son idée, il était possible de vérifier qu'il avait réellement compris la question en lien avec le texte. Ils ne sont donc pas loin de réussir seul la tâche, si on se réfère au concept de la ZPD de Vygotski (Allal et Ducrey, 2000). En étayant ainsi en cours de passation, il a possible d'en dégager des interventions

susceptibles de mieux guider les enseignants dans l'évaluation et la planification des pratiques en classe auprès de ces élèves pour leur assurer ainsi un meilleur suivi dans les apprentissages.

À ce propos, Alnahdi (2015) explique qu'il est essentiel pour les enseignants d'adopter une approche holistique basée sur l'ensemble des piliers en lecture. Il serait ainsi pertinent de travailler leurs difficultés persistantes (comme leurs retards dans le décodage, la fluidité ou la prosodie), mais également d'autres habiletés plus complexes et essentielles, comme l'ensemble des stratégies en compréhension de texte (Alfassi, Weiss et Lifshitz, 2009; Cohen et al., 2008). Ces élèves sont en effet tout à fait capable d'apprendre toutes ces stratégies en lecture grâce à des méthodes d'enseignement fréquentes, répétitives et relativement intensives afin d'obtenir des gains significatifs (Browder et al., 2008; Allor et al., 2010).

En outre, cette étude a permis de relever l'importance d'intervenir sur d'autres stratégies pour aider les élèves à mieux réussir aux tests en lecture, notamment les stratégies de gestion de la tâche. Par exemple, il serait pertinent de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de prendre leur temps pour réfléchir avant de répondre à la question, de s'assurer de donner une réponse complète, de vérifier si la réponse est en lien avec le texte, etc. Ces stratégies pourraient être travaillées parallèlement ou intégrées à celles en lecture.

En troisième lieu, cette recherche a permis de mettre en contexte l'ensemble des résultats en dressant un portrait de chaque élève d'après son parcours scolaire, ainsi que sa perception et la perception de son enseignant au sujet de son potentiel en lecture. Globalement, les deux élèves du secondaire semblent moins motivés dans les apprentissages en lecture que ceux du primaire (Ruel et al., 2015). Plusieurs explications sont proposées, comme le manque de matériel adapté, leur difficulté à réaliser l'importance de la lecture dans leur vie future ou leur prise de

conscience au sujet de leur réussite scolaire et de leur parcours professionnel. Il est aussi important de relever que les participants de l'étude vivent beaucoup de stress lors des examens en classe et que cela semble affecter leur réussite aux épreuves de lecture. On pense donc que ce type d'évaluation ne permet pas de bien connaître le potentiel des élèves dans les apprentissages, car elle est peu adaptée à leurs caractéristiques cognitives (p.ex. difficulté de concentration et d'attention) et affectives (p.ex. faible estime en soi, manque de motivation à réussir, etc.).

Pour conclure, ce projet de recherche a fait valoir l'importance de développer un test dynamique comprenant des niveaux d'interventions standardisés pour évaluer plus adéquatement et efficacement le potentiel en lecture des élèves ayant une DIL. Cela permettrait de combler un manque crucial dans les écoles et dans la recherche, puisque peu d'instruments d'évaluation des apprentissages sont adaptés aux caractéristiques cognitives et affectives de cette population d'élèves. Les enseignants seraient ainsi mieux outillés pour assurer la progression de leurs élèves dans les apprentissages en lecture. En outre, sur le plan scientifique, les résultats d'une telle étude contribueront à mettre en lumière la démarche de création et la portée d'une méthode d'évaluation innovante, tout en fournissant de nouvelles données sur le potentiel en lecture des élèves ayant une DI.

ANNEXE A

Tableau A.1 Tableau présentant les études employant un test Woodcock

Auteurs (année)	Test utilisé	Variable mesurée
Allor, Mathes, Roberts, Cheatham et Champlin (2010)	Woodcock Language Proficiency Battery Revised (WLPB-R : Woodcock, 1991)	Compréhension en lecture et identification de mots chez 59 élèves du primaire
Cohen, Heller, Alberto et Fredirck (2008)	Woodcock Reading Mastery Test-Revised (WRMT-R; Woodcock, 1987)	Niveau en lecture de 6 élèves de 6 à 14 ans
Doughty et Saunders (2009)	Woodcock Reading Mastery Word Identification subtest	Identification de mots chez 2 hommes de 18 et 40 ans
Joseph et McCachran (2003)	Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery, Tests of Achievement-Third Edition (WJ-III; Woodcock, McGrew et Mather, 2000)	Identification de mots chez 16 élèves âgés de 8 à 10 ans
Levy, Smith et Tager-Flusberg (2003)	Woodcock-Johnson Psycho-educational Battery – Revised (WJ; Woodcock et Johnson, 1990)	Niveau en lecture chez 20 jeunes de 12 à 20 ans.
Rosenquist, Conners, Roskos-Ewoldsen (2003)	Woodcock Johnson Tests of Cognitive Ability (Woodcock et Johnson, 1989)	Verbal memory span chez 32 élèves de 7 à 15 ans.
Saunders et DeFulio (2007)	Woodcock Reading Mastery Test	Identification de mots chez 30 adultes de 28 à 58 ans.
Wise, Sevcik, Ronski et Morris (2010)	Woodcock Reading Mastery Test-Revised (WRMT-R; Woodcock, 1987)	Identification de mots chez 80 élèves âgés de 9 ans en moyenne.
Channell, Loveall et Conners (2012)	Woodcock Reading Mastery Tests – Revised (WRMT-R) (Woodcock, 1998)	Identification de mots chez 34 élèves de 8 à 15 ans.
Coyne, Pisha, Dalton, Zeph, and Smith (2010)	Woodcock-Johnson Tests of Achievement III (WJ-III; Woodcock, McGrew, et Mather, 2001)	Identification de mots, compréhension en lecture, vocabulaire, compréhension orale et conscience phonologique chez 16 élèves de 5 à 9 ans.

ANNEXE B

Questionnaire à l'enseignant

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Enseignant : _____

École : _____

Ce questionnaire vise à connaître la perception qu'a l'enseignant des habiletés en lecture des élèves participants. Ces informations aideront à mieux contextualiser les résultats obtenus lors des évaluations en lecture des élèves, pour ainsi dresser un meilleur portrait de leur potentiel d'apprentissage en lecture. Les questions se réfèrent aux cinq piliers du National Reading Panel (2000)⁵.

Dans un premier temps, vous devez cocher les éléments correspondant à l'élève. Si vous pensez que la proposition s'applique totalement à l'élève, cochez « totalement en accord ». Si elle s'applique moyennement à l'élève, cochez « moyennement en accord ». Si elle ne s'applique pas à l'élève, cochez « totalement en désaccord ». Ensuite, vous pouvez ajouter des informations supplémentaires ou des commentaires pour mieux décrire les habiletés en lecture des élèves.

⁵ National Reading Panel (2000). *Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction : Reports of the subgroups*. (NIH Publication No. 00-4769) Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office: National Institutes of Health.

Attitude de l'élève envers l'écrit

	Totallement en désaccord	Moyennement en accord	Totallement en accord
1. L'élève aime lire et aime les moments de lecture en classe			
2. L'élève est content d'apprendre de nouvelles stratégies de lecture			
3. L'élève reconnaît les usages de divers supports écrits			
4. L'élève est conscient des différentes fonctions de la lecture (p.ex. : informer, communiquer, se divertir, etc.)			
Commentaires : _____			

Consciencs phonologique et phonémique

	Totallement en désaccord	Moyennement en accord	Totallement en accord
1. L'élève comprend que les mots de la langue orale se composent d'unités sonores plus petites (syllabes, phonèmes)			
2. L'élève segmente un mot de l'oral en syllabes ou fusionne des syllabes pour former un mot oral (p. ex. /m/ + /a/ + /t/ + /in/)			
3. L'élève segmente un mot de l'oral en phonèmes ou fusionne des phonèmes pour former un mot oral (p. ex. /m/ + /a/ + /t/ + /in/)			
4. L'élève aime faire des jeux de mots (p. ex. des rimes, des charades)			
Commentaires : _____			

Identification de mots

- ✓ Connaissance des lettres
- ✓ Correspondance graphème-phonème
- ✓ Reconnaissance globale

	Totallement en désaccord	Moyennement en désaccord	Totallement en accord
1. L'élève reconnaît facilement les lettres de l'alphabet (majuscules ou minuscules)			
2. L'élève maîtrise les correspondances lettre-son de même que les sons complexes (ou, an, ouille, au, etc.) et s'en sert pour lire des mots nouveaux			
3. L'élève reconnaît certains mots instantanément, comme les mots fréquents (p. ex. « avec », « la », « il », « maison », etc.)			
4. L'élève améliore constamment sa reconnaissance de mots			
5. L'élève s'autocorrige en cours de lecture ou relit pour vérifier sa lecture			
Commentaires : _____			

Fluidité

	Totallement en désaccord	Moyennement en désaccord	Totallement en accord
1. L'élève lit un texte de son niveau scolaire avec fluidité, silencieusement ou à voix haute			
2. L'élève lit un texte avec expression			
3. L'élève adapte sa vitesse et son rythme de lecture au contexte			
4. L'élève est capable de lire un texte par groupes de mots (lecture non saccadée).			
5. L'élève tient compte de la ponctuation lorsqu'il lit un texte.			
Commentaires : _____			

Vocabulaire

	Totallement en désaccord	Moyennement en désaccord	Totallement en accord
1. L'élève connaît le sens de nombreux mots qu'il identifie à l'écrit			
2. L'élève connaît la classe et la fonction des mots (déterminant, nom, verbe, etc.)			
3. L'élève identifie des similarités entre les mots et s'en sert pour dégager le sens (p. ex. «habiter», «inhabité», «habitation», etc.)			
4. L'élève analyse les mots pour en dégager le sens lors de la lecture			
5. L'élève identifie et comprend le sens des préfixes, suffixes et racines			
6. L'élève comprend le sens de certaines expressions de la langue française et certaines métaphores (p. ex. « avoir une faim de loup »)			
Commentaires : _____ _____ _____ _____			

Compréhension de texte

	Totallement en désaccord	Moyennement en désaccord	Totallement en accord
1. L'élève rappelle un texte lu en une séquence logique ou chronologique			
2. L'élève relève les informations explicites requises pour répondre à une question			
3. L'élève relève les éléments importants d'un texte (idée principale, personnages, etc.)			
4. L'élève a recours à ses connaissances antérieures pour prédire ou pour donner du sens aux contenus du texte			
5. L'élève peut comparer différents textes en relevant leurs similitudes et leurs différences			

6. L'élève tient compte du type de texte pour anticiper sa lecture (textes narratifs, informatifs, etc.)			
7. L'élève identifie différents indices fournis par le texte pour mieux comprendre et anticiper sa lecture (p. ex. titres, illustrations, tableaux, graphiques, etc.)			
8. L'élève fait des liens entre les différents éléments du texte			
9. L'élève peut relever l'intention de l'auteur (p. ex. convaincre, divertir, etc.)			
10. L'élève peut faire des inférences à partir des informations contenues dans le texte			
11. L'élève peut donner son opinion relativement à un texte			
12. L'élève identifie ses pertes de compréhension et a recourt à des stratégies pour mieux comprendre			
13. L'élève peut généraliser les idées principales et transférer ses nouveaux apprentissages à un autre contexte de lecture			
Commentaires : _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____			

ANNEXE C

CANEVAS D'ENTRETIEN DES ÉLÈVES

Questionnaire - élève

Élève : _____

Enseignante : _____

École : _____

Date : _____

MOTIVATION

1- Parle-moi des moments où tu fais de la lecture?

- Quand lis-tu des livres?
- Où fais-tu de la lecture?
- Avec qui fais-tu de la lecture?
- Qu'est-ce que tu aimes lire?
- Quel genre de texte ?
- Quel support ?

2- Est-ce que c'est important pour toi d'être un bon lecteur?

3- Est-ce que tu préfères lire des choses difficiles ou faciles? Pourquoi?

SENTIMENT DE COMPÉTENCE EN LECTURE

4- Penses-tu que tu es un bon lecteur? Pourquoi?

5- Explique-moi comment tu fais pour t'améliorer en lecture.

6- Est-ce que tu trouves ça de plus en plus difficile ou facile faire de la lecture?
Pourquoi?

7- Est-ce qu'il t'arrive encore de ne pas comprendre un texte que tu lis? Pourquoi?

8- Comment te sens-tu quand tu fais de la lecture?

└ ...quand tu lis un livre chez toi?

- └ ...quand tu lis un livre difficile?
- └ ...quand tu lis un livre en silence?
- └ ...quand tu lis un livre à voix haute?

9- Comment te sens-tu lorsque tu apprends à lire?

- └ ...lorsque ton enseignante te pose des questions de lecture?
- └ ...lorsque tu fais un exercice ou un devoir de lecture?
- └ ...lorsque tu fais un examen de lecture?
- └ ...lorsque ton enseignante te raconte une histoire?
- └ ...lorsque tu lis devant les autres en classe?

AFFILIATION SOCIALE

A. Enseignants

- 10- Est-ce que tu penses que ton enseignante te trouve bon en lecture? Pourquoi?
- 11- Est-ce que tu aimes quand ton enseignante t'aide à lire ou à comprendre un texte?
- 12- Est-ce que tu aimes lire les textes ou les livres que ton enseignante te donne à lire?

B. Famille

- 13- Est-ce que tu aimes lire avec ta famille? Avec qui de ta famille aimes-tu lire?
- 14- Décris-moi des bons moments de lecture que tu passes avec ta famille?
- 15- Est-ce que tu trouves que tes parents sont bons lecteurs? Pourquoi?
- 16- Est-ce que tu penses que tes parents te trouvent bon en lecture?

C. Pairs

- 17- Est-ce que tu aimes lire avec des élèves de ta classe? Pourquoi?
- 18- Est-ce que tu penses que les élèves de ta classe te trouvent bon en lecture?
- 19- Est-ce que tu te trouves aussi bon lecteur que les autres élèves de ta classe?

ANNEXE D

GRILLE PROFIL DE L'ÉLÈVE : À PARTIR DU DOSSIER SCOLAIRE

Élève :	Fratric :
Niveau scolaire :	
Niveau scolaire d'équivalence en français :	
Âge :	
Pays d'origine :	
Langue(s) parlée(s) à la maison :	
Parcours scolaire (école, classe spéciale, etc.) :	
Performance en français :	
Services reçus (primaire et secondaire) :	
Évaluations obtenues (primaire et secondaire) :	
Résultats des évaluations psychologiques :	

ANNEXE E

Tableau A.2 Tableau illustrant les résultats de Fanny en compréhension de lecture aux deux temps, ainsi qu'un descriptif des interventions liées à la tâche ou à la compréhension employées en temps 2 par l'évaluatrice

Q	Temps 1	Temps 2	Réponse 1	Interventions liées à la tâche	Interventions liées à la compréhension	Réponse 2
1	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait un lien entre le texte écrit et l'image.	N.A.	N.A.	N.A.
2	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait un lien entre le texte écrit et l'image.	N.A.	N.A.	N.A.
3	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait un lien entre le texte écrit et l'image.	N.A.	N.A.	N.A.
4	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait un lien entre le texte écrit et l'image.	N.A.	N.A.	N.A.
5	Pas réussi (0/2)	Pas réussi (0/2)	Fait une erreur de lecture (lit botte plutôt que boîte)	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Lors de la relecture, elle constate son erreur de décodage.
7	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Elle repère le passage dans la phrase correspondant à la réponse.	N.A.	N.A.	N.A.
9	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait un lien entre le texte écrit et l'image.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et sa réponse.
Interventions avant de poser la question Texte 1 <i>Titre : La journée des animaux</i> <i>Pour les items de 10 à 14</i>						
10	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Formule dans ses mots un passage du texte	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et le passage du texte choisi.

11	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Répond en s'appuyant sur ses connaissances et les propos du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et le passage du texte choisi.
12	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Repère le passage du texte comprenant la réponse.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 2 : Que veut dire le mot prix? (<i>réponse de l'élève = quelque chose qu'il va gagner</i>) N.A.	Explique le lien entre la question et le passage du texte choisi.
13	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Reprend dans ses mots les propos du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.
14	Réussi à moitié (1/2)	Réussi (2/2)	Répond en s'appuyant sur ses connaissances.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait... Niveau 0 : Incite l'élève de développer sa réponse	Niveau 2 : Que veut dire le mot 'laisse'? N.A.	Décrit ce que c'est une laisse dans ses mots, avec un exemple.
16	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Se sert des indices syntaxiques et sémantiques pour répondre à la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.
17	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait ce que dit le texte.	N.A.	N.A.	N.A.
19	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Repère un élément de la phrase.	N.A.	N.A.	N.A.
Interventions avant de poser la question <u>Texte 2</u> <i>Titre : Nourah la nettoyeuse</i> <i>Pour les items de 20 à 25</i>						
20	Réussi	Réussi	Explique dans ses mots les	Niveau 0 : Explique-moi	N.A.	Repère une phrase qui
					Niveau 0 : Demande à l'élève de rappeler le texte Niveau 1 : Lit le texte pour l'élève à voix haute	Faible rappel de texte, ne suivant pas une séquence logique et cohérente avec peu d'informations importantes.

	(2/2)	(2/2)	propos du texte.	comment tu as fait...		exprime ce qu'elle voulait dire (R1), ce que la question demande.
21	Réussi à moitié (1/2)	Réussi (2/2)	Explique dans ses mots les propos du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Elle repère le passage pour appuyer sa réponse.
22	Réussi à moitié (1/2)	Réussi (2/2)	Elle repère le passage du texte comprenant les mots-clés de la question.	Niveau 0 : Incite l'élève à expliquer la réponse dans ses mots.	N.A.	Explique la phrase qu'elle a repérée dans ses mots en faisant des liens avec les éléments du texte.
23	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Reprend dans ses mots des éléments importants du texte	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 3 : Incite l'élève à développer sa réponse en s'appuyant sur le texte. Niveau 2 : Que veut dire le mot polissage? (réponse de l'élève = passa le balai)	Repère le passage du texte expliquant comment Nourah a nettoyé les étoiles.
24	Pas réussi (0/2)	Pas réussi (0/2)	Elle reprend la même réponse qu'à l'item 23 en l'expliquant en d'autres mots.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait... Niveau 1 : Demande à l'élève d'expliquer dans ses mots la question	Niveau 2 : Que veut dire le mot atteindre? (réponse de l'élève = ne sait pas)	Répond en se fiant à son imagination (dit que Nourah a atteint les étoiles en grimant sur une échelle).
25	Pas réussi (0/2)	Pas réussi (0/2)	Répond en ayant recours à son intuition.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Fait le lien suivant : sourire familial=sourire de famille.
27	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait des liens entre les propos du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Idem
Total	31/44	38/44				

ANNEXE F

Tableau A.3 Tableau illustrant les résultats de Tanya en compréhension de lecture aux deux temps, ainsi qu'un descriptif des interventions liées à la tâche ou à la compréhension employées en temps 2 par l'évaluatrice

Q	Temps 1	Temps 2	Réponse 1	Interventions sur la tâche	Interventions sur la compréhension	Réponse 2
1	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait un lien entre le texte écrit et l'image.	N.A.	N.A.	N.A.
2	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait un lien entre le texte écrit et l'image.	N.A.	N.A.	N.A.
3	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait un lien entre le texte écrit et l'image.	N.A.	N.A.	N.A.
4	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait un lien entre le texte écrit et l'image.	N.A.	N.A.	N.A.
5	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait un lien entre le texte écrit et l'image.	N.A.	N.A.	N.A.
7	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Repère le passage dans la phrase correspondant à la réponse.	N.A.	N.A.	N.A.
9	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait un lien entre le texte écrit et l'image.	N.A.	N.A.	N.A.
Interventions avant de poser la question <u>Texte 1</u> <i>Titre : Journée des animaux</i> <i>Pour les items de 10 à 14</i>						
10	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Reprend dans ses mots les propos du texte en s'appuyant à la fois sur	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 0 : Demande à l'élève de rappeler le texte Niveau 1 : Lit le texte pour l'élève à voix haute	Rappelle les dernières informations lues. Faible rappel. Explique le lien entre sa réponse et la tâche à faire.

11	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Répond en s'appuyant sur ses connaissances et les propos du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.		Explique le lien entre sa réponse et la tâche à faire.		
12	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Repère le passage du texte comprenant la réponse.	Niveau 0 : Relecture de la question Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 2 : Que veut dire le mot 'prix'? (<i>réponse de l'élève = des surprises, quelque chose qu'on va gagner</i>)		Explique le lien entre la question et le passage du texte choisi.		
13	Pas réussi (0/2)	Réussi à moitié (1/2)	Répond en se référant à son vécu et ses connaissances.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 3 : Incite l'élève à se référer au texte pour répondre à la question.		Repère le passage du texte répondant directement à la question.		
14	Pas réussi (0/2)	Réussi à moitié (1/2)	Repère le passage du texte comprenant un mot-clé de la question (<i>caisse</i>).	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait... Niveau 0 : Incite l'élève de développer sa réponse	Niveau 2 : Que veut dire le mot 'laisse'?		Explique l'utilité d'une laisse dans ses mots.		
16	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Se sert des indices syntaxiques et sémantiques pour répondre à la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.		Fait des liens entre des éléments de la question et sa réponse.		
17	Réussi à moitié (1/2)	Réussi à moitié (1/2)	Met seulement une main sur la tête.	N.A.	Niveau 3 : Demande à l'élève de vérifier sa réponse avec le texte.		Relit le texte et réalise qu'elle doit mettre ses mains sur la tête (et le fait).		
19	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Repère un élément de la phrase.	N.A.	N.A.		N.A.		

Interventions avant de poser la question Texte 2 Titre : <i>Nourah la nettoyeuse</i> <i>Pour les items de 20 à 25</i>					Niveau 0 : Demande à l'élève de rappeler le texte Niveau 1 : Lit le texte pour l'élève à voix haute	Faible rappel de texte, ne suivant pas une séquence logique et cohérente avec peu d'informations importantes.
20	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Explique dans ses mots les propos du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Fait des liens entre sa réponse et la tâche demandée.
21	Réussi à moitié (1/2)	Réussi (2/2)	Explique dans ses mots les propos du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Repère le passage pour appuyer sa réponse.
22	Pas réussi (0/2)	Réussi à moitié (1/2)	Repère le passage du texte comprenant un mot-clé de la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait. Niveau 1 : Demande à l'élève d'expliquer dans ses mots la question Niveau 2 : Simplifie le vocabulaire et reformule la question pour l'élève	N.A.	Repère le bon passage du texte qui explique ce que Nourah a fait avant d'aller en ville (comprend la notion temporelle du texte).
23	Pas réussi (0/2)	Réussi à moitié (1/2)	Repère un passage du texte comprenant un mot de la question (<i>brille</i>), mais qui ne répond pas à la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait... Niveau 1 : Demande à l'élève d'expliquer dans ses mots la question. Niveau 2 : Simplifie le vocabulaire et reformule la question pour l'élève	Niveau 3 : Amène l'élève à faire des liens entre les propos du texte et la question. Niveau 2 : Que veut dire le mot polissage (<i>réponse de l'élève=sage</i>)	Repère le passage du texte répondant à la question (avec beaucoup d'aides pour comprendre le texte).

24	Pas réussi (0/2)	Réussi à moitié (1/2)	Répond en faisant un lien avec la question précédente (item 23).	<p>Niveau 1 : Demande à l'élève d'expliquer dans ses mots la question.</p> <p>Niveau 2 : Simplifie le vocabulaire et reformule la question pour l'élève.</p>	<p>Niveau 2 : Que veut dire le mot atteindre? (<i>réponse de l'élève=elle lit un passage du texte 'les faire briller comme neuves'</i>)</p> <p>Niveau 2 : Que veut dire le mot rafale? (<i>réponse de l'élève=un gros vent</i>)</p>	Repère le passage du texte répondant à la question (avec beaucoup d'aides pour comprendre le texte).
25	Pas réussi (0/2)	Pas réussi (0/2)	Répond en faisant un lien entre les mots <i>sourire</i> et <i>contente</i> (mais pas <i>familier</i>).	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 2 : Demande à l'élève de trouver un mot de même famille que 'familier'.	Trouve un mot de même famille.
27	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait des liens entre les propos du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la tâche à faire.
Total	28/44	37/44				

ANNEXE G

Tableau A.4. Tableau illustrant les résultats de Julien en compréhension de lecture aux deux temps, ainsi qu'un descriptif des interventions liées à la tâche ou à la compréhension employées en temps 2 par l'évaluatrice

Q	Temps 1	Temps 2	Réponse 1	Interventions liées à la tâche	Interventions liées à la compréhension	Réponse 2
Interventions avant de poser la question <u>Texte 1</u> <i>Titre : La journée des animaux</i> <i>Pour les items de 10 à 14</i>						
10	Réussi à moitié (1/2)	Réussi (2/2)	Explique dans ses mots un passage du texte	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 0 : Demande à l'élève de rappeler le texte Niveau 1 : Lit le texte pour l'élève à voix haute N.A.	Rappelle les dernières informations lues. Faible rappel. Explique le lien entre la question et le passage du texte choisi.
11	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Répond en s'appuyant sur ses connaissances.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 3 : Incite l'élève à appuyer sa réponse sur des éléments du texte.	Repère le passage du texte qui comprend la réponse.
12	Pas réussi (0/2)	Pas réussi (0/2)	Répond à la question sans tenir compte du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait... Niveau 2 : Simplifie le vocabulaire et reformule la question pour l'élève. Niveau 3 : Donne un exemple à l'élève pour lui permettre de mieux comprendre la question.	Niveau 3 : Indique à l'élève que la réponse se trouve directement dans le texte. Niveau 2 : Que veut dire le mot prix? (<i>réponse de l'élève = super propre</i>)	Fait un lien entre la question et le texte lorsque guidé pas à pas.
13	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Il répond sans regarder le texte, mais se rappelle de l'information.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.

14	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Répond en s'appuyant sur ses connaissances	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Décrit ce que c'est une laisse en faisant des gestes.
16	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Se sert des indices syntaxiques et sémantiques pour répondre à la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.
17	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait ce que dit le texte.	N.A.	N.A.	N.A.
19	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Repère un élément de la phrase.	N.A.	N.A.	N.A.
Interventions avant de poser la question <u>Texte 2</u> <i>Titre : Nourah la nettoyeuse</i> <i>Pour les items de 20 à 25</i>						
20	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Explique dans ses mots les propos du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.
21	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Repère un passage du texte parlant du chien de Nourah et répondant à la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Repère le passage pour appuyer sa réponse.
22	Réussi à moitié (1/2)	Réussi (2/2)	Répond sans relire le texte, en se fiant à ce qu'il se rappelle.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Repère une phrase venant répondre plus précisément à la question.
23	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Reprend dans ses mots des éléments importants du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 3 : Incite l'élève à développer sa réponse en s'appuyant sur le texte. Niveau 2 : Que veut dire	Repère le passage du texte expliquant comment Nourah a nettoyé les étoiles.

						le mot polissage? (<i>réponse de l'élève = elle passa le balai</i>)	
24	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Reprend dans ses mots des éléments importants du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et le passage du texte choisi.	
25	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Répond en ayant recours à ses connaissances.	Niveau 0 : Incite l'élève à développer sa réponse	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.	
27	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait des liens entre les propos du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Idem	
Interventions avant de poser la question Texte 3 <i>Titre : L'arbre à l'envers</i> <i>Pour les items 28 à 33</i>							
28	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Repère une phrase répondant à la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et le passage du texte choisi.	
29	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Repère une phrase, mais ne fait pas de lien avec la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait... Niveau 1 : Demande à l'élève d'expliquer la question dans ses mots.	N.A.	Explique le lien entre la question et le passage du texte choisi.	
30	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Repère le passage du texte répondant à la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 1 : Que veut dire le mot mâcher? (<i>réponse de l'élève = manger...</i>)	Explique le lien entre la question et le passage du texte choisi.	
31	Pas réussi	Réussi (2/2)	Se sert du sujet du texte pour trouver un titre.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et le titre choisi.	

	(0/2)						
32	Pas réussi (0/2)	Réussi à moitié (1/2)	Rappelle une information du texte (réponse incomplète).	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 3 : Incite l'élève à se référer au texte pour compléter sa réponse.	Repère le passage du texte répondant à la question.	
33	Réussi à moitié (1/2)	Réussi à moitié (1/2)	Explique dans ses mots un mot du texte.	Niveau 0 : Incite l'élève à développer sa réponse	N.A.	Repère le passage complet du texte.	
Interventions avant de poser la question Texte 4 <i>Titre : Chandails de vos mascottes</i> <i>Pour les items 34 à 37</i>							
34	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Se sert du sujet du texte pour trouver un titre.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et le texte.	
35	Pas réussi (0/2)	Pas réussi (0/2)	Répond en utilisant un mot de la question (sans se référer au texte)	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 2 : Que veut dire le mot tissu? (<i>réponse de l'élève = c'est très fin, puis on coud avec pour faire des vêtements</i>) Niveau 2 : Que veut dire le mot coton? (<i>réponse de l'élève = je ne sais pas</i>)	Ne sait pas que le coton, c'est un type de tissu.	
36	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Se sert de l'illustration et du texte pour répondre.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et le texte.	

37	Pas réussi (0/2)	Pas réussi (0/2)	Répond en faisant un lien avec une question précédente.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 2 : Que veut dire le mot rétrécir? (<i>réponse de l'élève= je ne sais pas</i>) Niveau 2 : Que veut dire le mot prétrécir? (<i>réponse de l'élève= je ne sais pas</i>)	Manque de connaissances antérieures sur le lavage des vêtements (qu'ils peuvent rétrécir au lavage)
39	Réussi à moitié (1/2)	Réussi (2/2)	Fait des liens entre les éléments de la phrase pour répondre à la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et sa réponse.
41	Pas réussi (0/2)	Réussi à moitié (1/2)	Répond en faisant des liens avec les propos du texte et ses connaissances.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 3 : Incite l'élève à se référer au texte pour répondre à la question.	Ajuste sa réponse en réalisant que c'est le lapin qui a de longues oreilles souples.
42	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Rappelle un passage du court texte	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et le texte.
Total		28/56	42/56			

ANNEXE H

Tableau A.5. Tableau illustrant les résultats de Sylvain en compréhension de lecture aux deux temps, ainsi qu'un descriptif des interventions liées à la tâche ou à la compréhension employées en temps 2 par l'évaluatrice

Q	Temps 1	Temps 2	Réponse 1	Interventions liées à la tâche	Interventions liées à la compréhension	Réponse 2
Interventions avant de poser la question <u>Texte 2</u> <i>Titre : Nourah la nettoyeuse</i> <i>Pour les items de 20 à 25</i>						
20	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Formule dans ses mots un passage du texte	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 0 : demande à l'élève de rappeler le texte Niveau 1 : Lit le texte pour l'élève à voix haute	Faible rappel, peu d'informations importantes rappelées.
21	Réussi à moitié (1/2)	Réussi (2/2)	Repère le passage du texte comprenant la réponse.	Niveau 0 : Répétition de la question Niveau 1 : Explique-moi dans tes mots ce que tu dois faire? Niveau 2 : reformuler la question pour l'élève	N.A.	Explique le lien entre la question et le passage du texte choisi. N.A.
22	Réussi à moitié (1/2)	Réussi (2/2)	Repère la réponse dans une phrase inversée.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 1 : Que veut dire le mot impeccable? <i>(réponse de l'élève = super propre)</i>	Explique le lien entre sa réponse et la question.
23	Pas réussi (0/2)	Réussi à moitié (1/2)	Repère une phrase ne répondant pas exactement à la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 1 : Que veut dire le mot polissage? <i>(réponse de l'élève = je ne sais pas)</i>	Repère le bon extrait dans le texte, mais ne peut pas expliquer pourquoi il répond à la question.

24	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Reformule dans ses mots un passage du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 1 : Que veut dire le mot rafele? (<i>réponse de l'élève = un gros vent</i>)	Explique le lien entre sa réponse et la question.
25	Pas réussi (0/2)	Pas réussi (0/2)	Repère une phrase un mot de la question	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait... Niveau 2 : Reformuler la question à l'élève	Niveau 2 : Que veut dire le mot familier? (<i>réponse de l'élève = un sourire qu'il n'a jamais eu avant</i>)	Fait des liens entre le texte et ses connaissances.
27	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait des liens entre le texte et ses connaissances.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait	N.A	Explique le lien entre sa réponse et la question.
Interventions avant de poser la question Texte 3 <i>Titre : L'arbre à l'envers</i> <i>Pour les items 28 à 33</i>						
28	Réussi à moitié (1/2)	Réussi (2/2)	Repère et condense une phrase du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.
29	Réussi à moitié (1/2)	Réussi à moitié (1/2)	Repère un passage comprenant la notion de temps et le mot <i>feuilles</i> .	Niveau 0 : Répétition de la question Niveau 1 : Explique-moi dans tes mots ce que tu dois faire? Niveau 2 : Reformuler la question à l'élève	Niveau 3 : Expliquer à l'élève qu'il faut faire des liens entre les éléments du texte et ses connaissances antérieures pour identifier le bon passage.	Fait un lien entre les éléments du texte et la question.
30	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Repère un passage du texte	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.

31	Réussi à moitié (1/2)	Réussi (2/2)	Reprend des éléments importants du texte répondant à la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.
32	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Repère une phrase comprenant des mots de la question.	Niveau 0 : Répétition de la question. Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 2 : Que veut dire le mot entreposer? (réponse de l'élève=prendre)	Explique le lien entre sa réponse et la question.
33	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Fait des liens entre le texte et ses connaissances.	Niveau 0 : Incite l'élève à développer sa réponse.	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.
Interventions avant de poser la question Texte 4 <i>Titre : Chandails de vos mascottes</i> Pour les items 34 à 37						
34	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Repère le passage du texte comprenant un mot de la question	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et le passage du texte choisi.
35	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Repère le passage du texte en se fiant à ses connaissances (coton=tissu)	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 2 : Que veut dire le mot rétréci? (réponse de l'élève= je sais pas)	Ne modifie pas sa réponse.
36	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Fait des liens entre le texte et ses connaissances.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.
37	Pas réussi	Pas réussi	Relit le texte, mais répond 'je ne sais pas'.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 2 : Que veut dire le mot prérétréci? (réponse	Fait des liens entre le texte et ses connaissances.

	(0/2)	(0/2)			de l'élève = je ne sais pas)	
39	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait des liens entre le texte et ses connaissances.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et le texte.
41	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Fait des liens entre le texte et ses connaissances.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et le texte.
42	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Repère un passage du court texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Ne modifie pas sa réponse.
Interventions avant de poser la question Texte 5 <i>Titre : Les criquets</i> <i>Pour les items 43 à 48</i>						
43	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Repère un passage avec les mots-clés de la question.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Dit : « Parce que j'ai trouvé les mots-clés : <i>chant</i> et <i>ses ailes</i> ».
44	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Repère un passage avec les mots clés de la question	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre la question et sa réponse
45	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Explique dans ses mots un passage du texte	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	Niveau 2 : Que veut dire le mot tympan? (<i>réponse de l'élève = c'est dans les oreilles...</i>)	Repère un passage avec les mots clés de la question.
46	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Explique dans ses mots une idée en lien avec le texte.	Niveau 0 : Incite l'élève à développer sa réponse.	Niveau 2 : Que veut dire le mot expédier? (<i>réponse de l'élève = envoie un message</i>)	Explique le lien entre sa réponse et la question.
47	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Résume une idée du texte.	Niveau 0 : Répétition de la question. Niveau 0 : Explique-moi	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.

				comment tu as fait...		
48	Réussi (2/2)	Pas réussi (0/2)	Repère une phrase du texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait... Niveau 1 : Demande à l'élève d'expliquer c'est quoi une opinion Niveau 2 : Simplifie la question en expliquant ce qu'est une opinion Niveau 3 : Donne un exemple de ce qu'est une opinion.	Niveau 3 : Indique à l'élève qu'une phrase exprime une opinion dans le texte, il faut la repérer.	Repère une autre phrase du texte.
50	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Résume une idée en un mot.	Niveau 0 : Inciter l'élève à développer sa réponse	N.A.	Explique le lien entre la question et sa réponse en s'appuyant sur des éléments du court texte.
51	Pas réussi (0/2)	Réussi (2/2)	Résume une idée en un mot.	Niveau 0 : Incite l'élève à développer sa réponse.	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.
53	Réussi (2/2)	Réussi (2/2)	Repère un passage de du court texte.	Niveau 0 : Explique-moi comment tu as fait...	N.A.	Explique le lien entre sa réponse et la question.
total	33/58	50/58				

RÉFÉRENCES

- Alberto, P. A. et Fredrick, L. D. (2011). *Integrated Literacy for Students with Moderate and Severe Disabilities*. United States, GA (Southeast): Society for Research on Educational Effectiveness.
- Alberto, P. A., Waugh, L. D. et Fredrick, R. E. (2010). Teaching the reading of connected text through sight-word instruction to students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1467-1474.
- Alfassi, M., Weiss, I. et Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 291-305.
- Allal, I., Cheminal-Lancelot, R., Devaux, M.-F., Divry, J., Lequette, C., Maitrot, C., . . . Zorman, M. (2008). *ROC: Repérage Orthographique Collectif. À l'usage des enseignants de fin de cycle 3 et de 5e/ 6e de collège*. Université Pierre Mendès-France (UPMF), Grenoble: Cogni-Sciences.
- Allal, L. et Ducrey, G. P. (2000). Assessment of - or in - the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10(2), 137-152.
- Allor, J. H. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 47(5), 445-466.
- Allor, J. H., Champlin, T. M., Gifford, D. B. et Mathes, P. G. (2010). Methods for increasing the intensity of reading instruction for students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 500-511.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Champlin, T. et Cheatham, J. P. (2009). Research-based techniques for teaching early reading skills to students with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 356-366.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities:

- Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 47(5), 445-466.
- Alloway, T. P. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (5), 448–456.
- Alnahdi, G. H. (2015). Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Education Studies*, 8(9), 79-87.
- Alony, S. et Kozulin, A. (2007). Dynamic assessment of receptive language in children with Down Syndrome. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(4), 323-331.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2011). *Déficiência intellectuelle : Définition, classification et système de soutien*. Washington, D.C.: AAIDD. 2010.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV*. Washington DC: APA.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*. Washington DC: APA.
- Applegate, M. D., Applegate, A. J. et Modla, V. B. (2009). “She’s my best reader; She just can’t comprehend”: *Studying the relationship between fluency and comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Arcand, M.-S. (2011). *Liens entre la fluidité, la prosodie et la compréhension en lecture chez les élèves de deuxième année du primaire*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d’*Archipel*, l’archive de publications électroniques de l’UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/4665/>
- Armand, F. et Sabourin, S. (1995). *Examen diagnostique de la lecture*. Longueuil: Commission scolaire Jacques-Cartier.
- Association canadienne d’éducation (1965). *Classes spéciales pour le déficient mental éduable : Rapport sur le personnel enseignant, les élèves et les programmes de 121 classes spéciales de cette catégorie au Canada*. Division de Recherches et d’Information, Toronto : Toronto Association canadienne d’éducation.
- Association de Montréal pour la Déficience Intellectuelle (2010). *Historique de l’Association de Montréal pour la déficience intellectuelle de 1935 à 2010*. Montréal : L’AMDI, d’hier à aujourd’hui.

- Aussilloux, C., et Baghdadli, A. (2006). Handicap mental et société : soigner, éduquer, intégrer. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54(6), 336-340.
- Bach, M. (1991). *Étiquette et alphabet un regard sur la question des politiques d'alphabétisation et la personne qui présente un handicap intellectuel*. North York, Ont: Institut G. Allan Roeher.
- Bayliss, D. M., Jarrold, C., Baddeley, A. D., et Leigh, E. (2005). Differential constraints on the working memory and reading abilities of individuals with learning difficulties and typically developing children. *Journal Experimental Child Psychology*, 92, 76–99.
- Beaulieu, J. et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52-69
- Beaver, J. M. et Carter, M. A. (2006). *Trousse d'évaluation en lecture DRA : 4e à 8e année*. Montréal, Québec: Édition Canadienne Chenelière Éducation.
- Berger, J.L., Bosson, M. et Hessels, M.G.P. (2004). Évaluer le potentiel d'apprentissage : construction d'un instrument à passation collective. *Pédagogie Spécialisée*, 2, 21-27.
- Billard, C., Fluss, J., Ducot, B., Warszawski, J., Ecalle, J., Magnan, A., Richard, G. et Ziegler, J. (2008). Étude des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture. À partir d'un échantillon de 1062 enfants de seconde année d'école élémentaire. *Archives de Pédiatrie*, 15 (6), 1058-1067.
- Binet, A. et Simon, T. (1905). Application des méthodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel chez des enfants normaux et anormaux d'hospice et d'école primaire. *L'année psychologique.*, 11, 245-336.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Boily, É. (2011). *Effets d'un programme de lecture orale répétée et assistée sur la fluidité de lecture d'élèves provenant d'une classe à large effectif au Burkina Faso*. (Mémoire de maîtrise en éducation). Université du Québec à Montréal, Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/4485/>
- Bos, C. S. et Tierney, R. J. (1984). Inferential reading abilities of mildly mentally retarded and nonretarded students. *American Journal of Mental Deficiency*, 89, 75–82.

- Bosma, T. et Resing, T. (2006). Dynamic assessment and a reversal task: A contribution to needs-based assessment. *Educational and Child Psychology*, 23, 81-98.
- Boyer, J-Y., Dionne, J-P. et Raymond, P.M. (1993). L'influence de la structure et du vocabulaire du texte sur la compréhension des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (4), 659-678.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R., Donovan, S. et Pellegrino, J.W. (Ed.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Briquet-Duhazé, S., Ouellet, C. et Lavoie, N. (2015). *Progrès en lecture-écriture chez des élèves de la maternelle au post-secondaire*. Paris : L'Harmattan, Enfance, Éducation et Société.
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, O., Susan L.G. et Flowers, C. (2008). Evaluation of the Effectiveness of an Early Literacy Program for Students With Significant Developmental Disabilities. *Exceptional Children*, 75(1), 133-152.
- Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Algozzine. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72, 392-404.
- Büchel, F.P., Schlatter, C. et Scharnhorst, U. (1997). Training and assessment of analogical reasoning in students with severe learning difficulties. *Educational and Child Psychology*, 14(4), 83-94.
- Budoff, M. (1987). Measures for assessing learning potential. Dans C. S. Lidz (dir.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (p. 173–195). New York: Guilford Press.
- Carlier, M. et Ayoun, C. (2007). *Déficiences intellectuelles et intégration sociale*. Wavre : Mardaga.
- Carlson, J. S. et Wiedl, K. H. (2000). The validity of dynamic assessment. Dans Lidz, C. S. et Elliott, J. G. (dir.), *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Vol. 6 (p.681–712). Oxford, UK: Elsevier.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cawley, J. F. et Palmar, R. S. (1995). Comparisons in reading and reading-related tasks among students with average intellectual ability and students with mild

- mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 118-129.
- Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 2 (177), 41-53.
- Channell, M. M., Loveall, S. J., et Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 776-787.
- Chatenoud, C., Turcotte, C., Aldama, R. et Guillemette, J. (2013, Novembre). *Développer la compétence en lecture des élèves ayant une DI : enjeux et défis*. Communication orale présentée au 24e Colloque thématique annuelle de l'Institut québécois de la déficience intellectuelle (IQDI), Trois-Rivières, QC.
- Chevrier, J. M. (1996). *Épreuve individuelle d'habileté mentale pour enfants de 4 à 9 ans*. Montréal : Institut de recherche psychologique.
- Chevrier, J.M. (1989). *Épreuve individuelle d'habileté mentale*. Montréal : Institut de recherche psychologique.
- Clay, M. (1987). Learning to be learning disabled, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 22, 155-173.
- Cohen, E. T., Heller, K. W., Alberto, P. et Fredrick, L. D. (2008). Using a three-step decoding strategy with constant time delay to teach word reading to students with mild and moderate mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(2), 67-78.
- Comité provincial de l'enfance inadaptée (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec : rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Service général des communications, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Conners, F. A., Rosenquist, C. J., Sligh, A. C., Atwell, J. A. et Kiser, T. (2006). Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 121-137.
- Conners, F.A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. *International review of research in mental retardation*, 27, 191-229. San Diego, CA: San Diego Academic Press.
- Connor, C.M., Alberto, P.A., Compton, D.L. et O'Connor, R.E. (2014). *Improving Reading Outcomes for Students with or at Risk for Reading Disabilities: A Synthesis of the Contributions from the Institute of Education Sciences*

Research Centers. Washington, DC: National Center for Special Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *État de l'apprentissage au Canada : pas le temps de s'illusionner*. Recupéré le 20 avril 2014 de : www.ccl-cca.ca

Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A. et Smith, N. C. (2010). Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students With Significant Intellectual Disabilities. *Remedial and Special Education*, 33 (3), 162-172.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Denaes, C., Chatenoud, C., Turcotte, C. et Aldama, R. (2015). Utilisation d'analogies pour comprendre le potentiel d'élèves faibles lecteurs présentant une déficience intellectuelle légère. Dans S. Briquet-Duhazé, C. Ouellet, et N. Lavoie (dir.), *Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire* (Chap. 7). Paris : L'Harmattan.

Denaes-Bruttin, C. (2011). *Analogical reasoning and working memory in students with intellectual disability: Effects of actively constructing the response on a touch screen*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Genève.

Deschênes, A. et Dufour, C., (2005), L'évaluation de la déficience intellectuelle, c'est bien plus qu'un test d'intelligence. *Psychologie Québec*, 37-39.

Desjardins, P. (2013). Le DSM-5 et l'évaluation des troubles mentaux. *Psychologie Québec / Pratique professionnelle*, 30 (6), 8-11.

Dessemontet, R. S. et Morin, D. (2012). Les limites des tests d'intelligence et leurs implications pour le diagnostic de la déficience intellectuelle. *Revue québécoise de psychologie*, 33(1), 103-116.

Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion préscolaire et scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dionne, C., Boutet, M. et Julien-Gauthier, F. (2002). La nécessité d'une pratique spécialisée en soutien à la personne et à ses milieux de vie. Dans J.-P. Gagnier et R. Lachapelle (dir.) *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle. Participation plurielle et nouveaux rapports* (p.39-95). Québec: Presses universitaires du Québec.

- Dörfler, T., Golke, S. et Artelt, C., (2009). Dynamic Assessment and Its Potential for the Assessment of Reading Competence. *Studies in Educational Evaluation*, 35(2), 77-82.
- Doughty, A. H. et Saunders, K. J. (2009). Decreasing errors in reading-related matching to sample using a delayed-sample procedure. *Journal of applied behavior analysis*, 42, 717-721.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.
- Duchesne, J. (1999). *L'alphabétisation des adultes présentant des incapacités intellectuelles : un schème conceptuel pour comprendre et favoriser la réussite*. (Thèse de doctorat en andragogie). Université de Montréal.
- Duchesne, J., Rouette, C., Rocque, S. et Langevin, J. (2002). L'alphabétisation des adultes qui présentent des incapacités intellectuelles: Un état de la situation. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13 (1), 13-26
- Dufort, J.-Y. (1998). *La déficience intellectuelle au Québec entre 1867 à 1921 : de l'idiotie à l'arriération mentale*. Québec : ProQuest Dissertations and Theses.
- Dumas, B. (2005) *Caractéristiques cognitives et affectives de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère*. Service régional de soutien et d'expertise à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle légère. [Document non publié]. Montréal.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M. et Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody: Adaptation française du Peabody picture vocabulary Test-Revised*. Toronto, Ontario: Pearson Canada Assessment, Inc.
- Dunn, L., et Dunn, L. (1981). *The Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines. MN: American Guidance Service.
- Ehri, L.C., Nunes, S. R., Stahl, S. et Willows, D.M., (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of education research*, 71 (3), 393-447
- El Chourbagui, S., et Langevin, J. (2005). Identification d'habiletés alphabètes nécessaires à l'autonomie. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16 (1-2), 5-22.
- Elliott, J. G. (2000a) Dynamic assessment in educational contexts: purpose and promise. Dans C. Lidz et J. G. Elliott (dir.) *Dynamic Assessment: Prevailing models and applications*, New York: J.A.I. Press.

- Elliott, J. G. (2000b) The psychological assessment of children with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 27, 59–66.
- Ericsson, K. (1985). *The principle of normalization: History and experiences in scandinavian countries*. (Theme Disability et Support). Département of Education. Uppsala University, Suède. Récupéré le 12 décembre 2014 à : <http://www.skinfaxe.se/ebok/hamburg.pdf>
- Feuerstein, R., Rand, Y., Haywood, H. C., Hoffmann, M. et Jensen, M. R. (1983). *Learning potential assessment device*. Manual. Jerusalem: HWCRI.
- Feyfant, A. et Gaussel, F. (2007). Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage. Veille scientifique et technologique. Institut national de recherche pédagogique, *Dossier d'actualité de la VST*, 31, 1-16.
- Fletcher, J.M., Shaywitz, s.E., Shankweiler, D.P., Katz, L., Liberman, I.Y., Fowler, A., et al. (1994). Cognitive profiles of reading disability : Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of educational Psychology*, 86, 1-18.
- Florence, G. et Catherine, P.-G. (2008). *BELO Batterie d'évaluation de lecture et d'orthographe*. France : Editions Solal.
- Foorman, B. R. et Moats, L. C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial and Special Education*, 25(1), 51-60.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*, 2e édition. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fougerollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. Patterson, J. Marshall, et M. Coltheart (dir.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (p, 301-330). London: Erlbaum.
- Fuchs, D., Compton, D.L., Fuchs, L.S., Bouton, B. et Caffrey, E. (2011). The Construct and Predictive Validity of a Dynamic Assessment of Young Children Learning to Read : Implications for TRI Frameworks. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 339-347.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Compton, D.L., Bouton, B., Caffrey, E. et Hill, L.(2007). Dynamic assessment as responsiveness-to-intervention. A Scripted protocol to identify young at-risk-readers. *Teaching Exceptional Children*, 39, 58-63.

- Fuchs, L.S. et Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying construct for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 204-219.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D. et Maxwell, L. (1988). The Validity of Informal Reading Comprehension Measures. *Remedial and Special Education*, 9(2), 20-28.
- Garcia, L. J. et Desrochers, A. (1997). L'évaluation des troubles du langage et de la parole chez l'adulte francophone. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, 21, 271-293.
- Garcin, N. et Moxness, K. (2013). Le DSM-5 : l'impact de la recherche sur l'évolution des concepts et des définitions du trouble du spectre de l'autisme, du trouble de la communication sociale, de la déficience intellectuelle et des retards globaux du développement. *Revue CNRIS, Magazine scientifique et professionnel*, 5 (1), 4-11.
- Gardou, C. et Develay, M. (2001) Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires «dissent» aux sciences de l'éducation, *Revue française de pédagogie, Situations de handicaps et institution scolaire*, 134, 15-24.
- Gaul Bouchard, M-E., Fitzpatrick, E.M. et Olds, J. (2009). Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès des enfants francophones. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 33(3), 129-139.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P. et Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*, 2e édition. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2004). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Giasson, J. (2011). *La lecture- Apprentissage et difficulté*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Goswami, U., Gombert, J. E. et Barrera, L. F. d. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Non-sense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.
- Gottfredson, L.S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24 (1), 13-23

- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 4e édition. Boucherville :Éditions Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec (1989). *Loi sur l'instruction publique*. Assemblée Nationale du Québec, Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Graaff, S., Bosman, A. M. t., Hasselman, F. et Verhoeven, L. (2009). Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13(4), 318-333
- Grigorenko, E. L., et Sternberg, R.J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111.
- Guihard-Lepetit, S. (2015). Apprentissage de la lecture chez les enfants présentant une déficience intellectuelle. Dans S. Briquet-Duhazé, C. Ouellet, et N. Lavoie (dir.), *Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire* (Chap. 6). Paris : L'Harmattan.
- Guterman, E. (2002), Toward dynamic assessment of reading: applying metacognitive awareness guidance to reading assessment tasks. *Journal of Research in Reading*, 25: 283–298.
- Guthke, J. (1982). The learning test concept—an alternative to the traditional static intelligence test. *The German Journal of Psychology*, 6, 306–324.
- Guthrie, J. T., et Oztungor, S. (2002). Instructional contexts for reading engagement. Dans C. Collins Block et M. Pressley (dir.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (p. 275–288). New York: Guilford Press.
- Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : Une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. © Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Hessels, M. G. P. et Tiekstra, M. (2010). Évaluation des capacités de raisonnement et prédiction des apprentissages dans un domaine scolaire nouveau chez des élèves présentant une déficience intellectuelle légère. Dans Marco G.P. Hessels et Christine Hessels-Schlatter. *Évaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés* (p. 36-50). Berne: Peter Lang SA.
- Hessels, M.G.P. (2009). Estimation of the predictive validity of the HART by means of a dynamic test of geography. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8, 5-21.
- Hessels, M.G.P. et Hessels-Schlatter, C. (2010a). *Évaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés*. Berne: Peter Lang SA.

- Hessels, M.G.P. et Hessels-Schlatter, C. (2010b). L'apport des tests d'apprentissage dans l'évaluation des capacités intellectuelles des élèves avec difficultés scolaires. Dans Marco G.P. Hessels et Christine Hessels-Schlatter. *Évaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés* (p. 36-50). Berne: Peter Lang SA.
- Hessels-Schlatter, C. (2002). A dynamic test to assess learning capacity in people with severe impairments. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 340-351.
- Hiebert, E.H. et Raphael, T.E. (1996). Psychological perspectives on literacy and extensions to educational. Dans D.C. Berliner et R.C. Calfee (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 550-602) New York, Macmillan.
- Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*. Gosford: Ashton Scholastic.
- Horn, J.L., et Cattell, R.B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270
- Hua, Y., Therrien, W.J., Hendrickson, J.M., Woods-Groves, S., Ries, P.S. et Shaw, J.W. (2012). Effects of Combined Repeated Reading and Question Generation Intervention on Young Adults with Cognitive Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), 72-83
- Huey, E. (1968). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Institut de recherche et d'évaluation psychopédagogique (2000). *Test de lecture: Épreuve de rapidité et de compréhension*. Sainte-Agathe-Des-Monts : I.R.E.P. INC.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (2016). *Déficiences intellectuelles. Synthèse et recommandations. Expertise collective*. Paris: Les éditions INSERM.
- Irwin, J.W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*, 3e édition. Boston, MA : Pearson Allyn and Baconl.
- Jacquier-Roux, M. (2002). *Odédys : outil de dépistage des dyslexies*. Grenoble: Laboratoire Cogni-Sciences.
- Jean, E. (2006). *Timé 3 - Test d'identification de mots écrits pour enfants de 7 à 15 ans. Dispositif d'évaluation pour identifier le niveau de lecture d'enfants de*

7 à 15 ans via la composante "identification de mots écrits". Dardilly : Mot à Mot Editions.

- Jitendram A. et Kameenui, E., (1993). Dynamic assessment as a compensatory assessment approach : a description and analysis. *Remedial and Special Education*, 14, 5-18.
- Joseph, L. M. et McCachran, M. (2003). Comparison of a Word Study Phonics Technique between Students with Moderate to Mild Mental Retardation and Struggling Readers without Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 192-199.
- Juhel, J.-C. (2012). *La personne ayant une déficience intellectuelle : Découvrir, comprendre, intervenir*. [Lyon] Québec : Presses de l'Université Laval.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2016). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*, 4, 53-101.
- Karsenti, T. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la version 3.0*. *Formation et Profession*, 1-5.
- Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary Analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 3-15.
- Khomsî (1998) *Épreuve d'évaluation de la compétence en lecture. Lecture de mots et compréhension-révisée*. L.M.C-R, Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Khomsî, A. et Sprenger-Charolles, L. (1988). Le rôle du contexte dans la lecture : comparaisons entre lecteurs plus ou moins compétents. Dans L. Sprenger-Charolles et J. David. (dir.). *La lecture et son apprentissage. Langue française*, 80, 63-82.
- Kintsch, W. et Vipond, D. (2014). Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory. Dans L. Nilsson (dir.) *Perspectives on memory research: essays in honor of Uppsala University's 500th Anniversary, 1979* (p.329-365). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koning, E. d., Sijtsma, K. et Hamers, J. H. M. (2003). Construction and validation of a test for inductive reasoning. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 24-39.

- Kuhn, M. et Stahl, S. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of educational psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuhn, M., Schwaenflugel, P., Morris, R., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E., et al. (2006). Teaching Children to Become Fluent and Automatic Readers. *Journal of literacy research*, 38(4), 357-387.
- Langevin, J., Dionne, C. et Rocque, S. (2004). Incapacités intellectuelles : contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention. Dans Rousseau, N. et Bélanger, S., *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 173-203). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lantolf, J. P. et Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49-76.
- Laplante, L. (2002, juillet). Le point sur les pistes de rééducation du langage écrit. *Journal de l'Association des orthopédagogues du Québec* (ADOQ).
- Larsen, A.J. et Nippold, M.A. (2007). Morphological analysis in school-age children : dynamic assessment of word learning strategy. *Language, speech, and hearing services in schools*, 38, 201-202
- Lauzon, J. (2002). *L'application judiciaire de la loi sur la protection des personnes dont l'état mental présente un danger pour elles-mêmes ou pour autrui : Pour un plus grand respect des droits fondamentaux*. (Mémoire de maîtrise en droit). Université de Sherbrooke, Québec.
- Lavallée, M. (1986). *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Lavoie, E. (1969). *Programme d'enseignement pour les élèves débiles mentaux moyens : Le langage oral et écrit*. Bureau des ressources pédagogiques. Montréal : Division des services spéciaux de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.).
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal :Éditions Guérin; Paris : Eska.
- Lennon, J.E. et Slesinski, C. (2001). *Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP): Cognitive-linguistic assessment of severe reading problems*. Récupéré le 19 avril 2014 à : http://alpha.fdu.edu/psychology/comprehensive_test_of_phonologic.htm
- Lequette, C., Pouget, G. et Zorman, M. (2008). *Évaluation de la Lecture en Fluence : E.L.FE*. Grenoble: Laboratoire Cogni-Sciences.

- Lessan-Delabarre, J-M. (2001) L'intégration en France : une dynamique paradoxale. *Revue française de pédagogie, situations de handicaps et institution scolaire*, 134, 47-58.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Gérald, B. (1997). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. 2^e édition. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Létourneau, M.-A., Morneau, M.-H. et Nicole, I. (2005). *L'outil d'évaluation diagnostique de la lecture*. Belgique : Commission scolaire de la Côte-du-Sud.
- Levy, Y. (2011). IQ predicts word decoding skills in populations with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 32 (6), 2267-2277.
- Levy, Y., Smith, J. et Tager-Flusberg, H. (2003). Word reading and reading-related skills in adolescents with Williams syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (4), 576-587.
- Lidz, C.S. et Elliott, J. (Eds). (2000). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. NY: Elsevier.
- Lifshitz, H. et Tzuriel, D. (2004). Durability of Effects of Instrumental Enrichment in Adults with Intellectual Disabilities. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 38(3), 297-322.
- Lifshitz, H., Weiss, I., Tzuriel, D., et Tzemach, M. (2011). New model of mapping difficulties in solving analogical problems among adolescents and adults with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 326-344.
- Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. H. et Cutting, L. E. (2010). Executive Dysfunction Among Children With Reading Comprehension Deficits. *Journal in Learning Disabilities*, 43 (5), 441-454
- Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., et al. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (9th ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation (AAMR).
- Lyon, G.R., Fletcher, J.M., Shaywitz, B.A., Torgesen, J.K., wood, F.B. et al. (2001). Learning disabilities: An evidence-based conceptualization. Dans C.E. Finn, A.J. Rotherham, et C.R. Hokanson (dir.), *Rethinking Special Education for a New Century*. Washington DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.

- Mardani, M., et Tavakoli, M. (2011). Beyond reading comprehension: The effect of adding a dynamic assessment component on EFL reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (3), 688-696.
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale? *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 193–205.
- Miller, I. et Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43,336-354.
- Mims P. J., Hudson M. E. et Browder D. M. (2012). Using read-alouds of grade-level biographies and systematic prompting to promote comprehension for students with moderate and severe developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27, 65-78.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983). *Guide pédagogique des programmes de formation générale pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne préscolaire, primaire, secondaire*. Service de l'adaptation scolaire. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Programme d'études adaptés primaire : français, mathématique, sciences humaines : à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Programmes d'études adaptés : Démarche éducative favorisant l'intégration sociale (DÉFIS). En enseignement secondaire*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE)*. Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de adaptation scolaire*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Une école adaptée à tous ses élèves : Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise; éducation préscolaire, enseignement primaire*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise; enseignement secondaire 1^{er} cycle*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Apprendre à lire : Action concertée pour le soutien de la recherche en lecture*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Politiques d'évaluation des apprentissages*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire, école primaire-secondaire. L'école, j'y tiens!* Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015). *Compétences axées sur la participation sociale (CAPS) : Programme destiné aux élèves de 6 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de la Santé et des Services sociaux (1988). *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : un impératif humain et social*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2001). *De l'intégration sociale à la participation sociale. Politique de soutien aux personnes ayant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux proches*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2005). *Cadre de référence national pour la conclusion d'ententes de services entre les centres de santé et de services sociaux et les centres de réadaptation en déficience intellectuelle*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Moni, K. B. (2007). 'They're a lot cleverer than I thought': challenging perceptions of disability support staff as they tutor in an adult literacy program. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (4), 439-459.
- Moni, K. B. et Jobling, A. (2001). Reading related literacy learning of young adults with Down syndrome: Findings from a three year teaching and research program. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(4), 377-394.
- Morgan, M. F. et Moni, K. B. (2008). Meeting the challenge of limited literacy resources for adolescents and adults with intellectual disabilities. *British Journal of Special Education*, 35(2), 92-101.
- Morphett, M. V. et Washburne, C. (1931). When Should Children Begin to Read? *The Elementary School Journal*, 31(7), 496.
- Muter, V., Hulme, C. et Snowling, M. J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681.
- Naess, K.-A., Melby-Lervag, M., Hulme, C. et Halaas Lyster, S.-A. (2012). Reading skills in children with Down syndrome : A meta-analytic review. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 737-747.
- Nation, K. et Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy : Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, D.C.: National Institute for Literacy.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. (NIH Publication No. 00-4769). Washington, D.C.: National Institutes of Health and Human Development
- Navarro, J.-J. (2009). Predictive value of the dynamic assessment of processes involved in reading tasks on school performance and progress of learning disabilities children. Récupéré le 5 septembre 2015 à : <http://www.researchgate.net/publication/264897873>
- Navarro, J.J. et Mora, J. (2011). Analysis of the implementation of a dynamic assessment device of processes involved in reading with learning disabled children. *Learning and Individual Differences*, 21 (2), 168-175.
- Navarro, J.J. et Mora, J. (2012). Dynamic Assessment of Reading Difficulties. *Revista de Psicodidactica*, 17 (1), 27-29.
- Nirje, B. (1969). Le principe de normalisation et ses implications dans le maniement du comportement humain. *La revue internationale de la Valorisation des rôles sociaux*, 1 (1), 24-29.
- Normand-Guerette, D. (2012). *Stimuler le potentiel d'apprentissage des enfants et adolescents ayant besoin de soutien*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Office des personnes handicapées du Québec (2009). *Consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Office québécois de la langue française (2009). *La rédaction de définitions terminologiques: réflexions, propositions et conventions*. Publications gouvernementales, Québec : Gouvernement du Québec.
- Olson, D. R. (1977), *The language of instruction : The literate bias of schooling*. Dans R. Anderson, R. Spiro et W. Montague (dir.) *Schooling and the acquisition of knowledge* (p.65-89). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Organisation de coopération et de développement économique (2002). *La lecture, moteur de changement : Performances et engagement d'un pays à l'autre*. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA, 2000. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économique et Statistique Canada (1997). *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête*

internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. Paris : OCDE; Ottawa : STATCAN.

Organisation de coopération et de développement économique et Statistique Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : OCDE; Ottawa : STATCAN.

Organisation des Nations Unies (1971). *Déclarations des droits du déficient mental*. Genève : Assemblée générale de l'ONU.

Organisation mondiale de la Santé (1994). *CIM-10. Classification internationale des troubles mentaux et du comportement : descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*. Genève : OMS.

Organisation mondiale de la Santé (2014). *Définition: les déficiences intellectuelles*. Récupéré le 3 mars 2014 à : <http://www.euro.who.int/fr/health-topics/noncommunicable-diseases/mentalhealth/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability>

Pascale, C., Gilles, L., Agnès, P.-K. et Liliane, S.-C. (2010). *EVALEC: Batterie informatisée d'évaluation diagnostique des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture*. Isbergues : Ortho Edition.

Pinnell, G. S., Pikulski, I. I., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B. et Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud* (rapport N. 23-FR-04). Washington, DC : National Center for Education Statistics.

Poehner, M. E., Zhang, J. et Lu, X. (2015). Computerized dynamic assessment (C-DA): Diagnosing L2 development according to learner responsiveness to mediation. *Language Testing*, 32 (3), 337-357.

Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. Québec : CTREQ.

Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.

Ram, G., Marinellie, S.A., Benigno, J. et McCarthy, J. (2013). Morphological analysis in context versus isolation: Use of a dynamic task with school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44, 32-47

Ratz, C. et Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1740–1748

- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., et Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*. Outils pour enseigner. Bruxelles: de Boeck.
- Rhodes, L.K. (1990). Assessment. Miscue analysis in the classroom. *The Reading Teacher*, 44 (3), 252-256
- Ricard, C. (2007). *Un test diagnostique qui évalue la compréhension en lecture chez les élèves en âge de s'inscrire au collégial*. (Mémoire de maîtrise en éducation). Université du Québec à Montréal.
- Richer, L., Lachance, L., Côté, A. et Guérin, A. (2012). Enjeux de l'évaluation de la déficience intellectuelle d'enfants dans un contexte d'accessibilité à des services. *Revue québécoise de psychologie*, 33 (1), 117-1381
- Rizopoulos, L.A. et Wolpert, G. (2004). An overview of the techniques used to develop the literacy skills of adolescents with developmental delays. *Education*, 125 (1), 130-136
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifiques en psychologie*. 3^e édition. St-Hyacinthe: Edisem Inc.
- Rosenquist, C., Conners, F. A. et Roskos-Ewoldsen, B. (2003). Phonological and Visuo-Spatial Working Memory in Individuals With Intellectual Disability. *American Journal on Mental Retardation*, 108, 403-413.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 2e édition. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Roy, S.N. (2003). *L'étude de cas*. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données* (p.159-184). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rozencajg, P. (2006). Quelques réflexions sur l'évaluation de l'intelligence générale : un retour à Binet ? *Pratiques psychologiques*. Elsevier, 12, 395-410.
- Ruel, J., Moreau, A. C. et Alarie, L. (2015). Usages sociaux de la littératie et compétences à développer en vue d'environnements plus inclusifs. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 227-246). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rutland, A. et Campbell, R. N. (1996). The relevance of Vygotsky's theory of the 'zone of proximal development' to the assessment of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40, 151-158.

- Saunders, K. J. et DeFulio, A. (2007). Phonological Awareness and Rapid Naming Predict Word Attack and Word Identification in Adults with Mild Mental Retardation. *American journal on mental retardation*, 112 (3), 155.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent: ERPI.
- Schlatter, C. (1999). *Le Test d'Apprentissage de la Pensée Analogique. Fondation théorique et empirique d'un outil d'évaluation pour personnes présentant un retard mental modéré*. (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- Schrank, F. A. et Wendling, B. J. (2009). *Educational interventions and accommodations related to the Woodcock-Johnson® III Tests of Cognitive Abilities and the Woodcock-Johnson III Diagnostic Supplement to the Tests of Cognitive Abilities* (Woodcock-Johnson III Assessment Service Bulletin No. 10). Rolling Meadows, IL: Riverside Publishing.
- Schulte, A.C. et Villwock, D.N. (2004). Using high stakes tests to derive school-level measures of special education efficacy. *Exceptionality*, 12(2), 107-126.
- Seidenberg, M. S. et McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Sénéchal, C., Larivée, S., Audy, P. et Richard, E. (2007). L'effet Flynn et la déficience intellectuelle. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 48(4), 256-270.
- Sermier-Dessemontet, R. et de Chambrier, A.-F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 41-42, 1-12.
- Shabani, K. (2012). Dynamic assessment of L2 learners reading comprehension processes: A Vygotskian perspective. 4th International Conference of Cognitive Science (ICCS, 2011). *Social and Behavioral Sciences*, 32, 321-328.
- Siegler, R.S. (1996). *Emerging Minds: The Process of Change in Children's Thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Siegler, R.S. (2000). The rebirth of children's learning, *Child Developmental*, 71, 26-35.
- Snow, C.E., Burns, M.S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Snow, R. E. et Yalow, E. (1982). Education and intelligence. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of intelligence* (p. 93-585). Cambridge: Cambridge University Press.
- Soltani, A. et Roslan, S. (2013). Contributions of Phonological Awareness, Phonological Short-Term Memory, and Rapid Automated Naming, toward Decoding Ability in Students with Mild Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 34, 1090-1099.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man : Their nature and measurements*. New York: Macmillan.
- Speece, D.L. et Case, L.P. (2001). Classification in context : An alternative approach to identifying early reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 93, 735-749.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Béchennec, D. et Kipffer-Piquard, A. (2005). French normative data on reading and related skills from EVALEC, a new computerized battery of tests (end Grade 1, Grade 2, Grade 3, and Grade 4). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 55(3), 157-186.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stanovich, K.E. (1991). Discrepancy definitions of reading disabilities : Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly*, 26, 1-29.
- Sternberg, R.J. et Grigorenko, E.L. (2002). *Dynamic testing: The Nature and Measurement of Learning Potential*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Stone, C.A. (2004). Contemporary approaches to the study of language and literacy development, *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*, New York, Guilford Press, 3-24.
- St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P. et Giroux, C. (2011). *Difficultés de lecture et d'écriture [ressource électronique] : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Swanson, H.L. et Lussier, C., (2001). A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment. *Review of Educational Research*, 71 (2), 321-363.

- Sweet, A. P. (2005). Assessment of reading comprehension: The Rand reading study group vision. Dans S. G. Paris et S. A. Stahl (dir.), *Children's reading comprehension and assessment* (p. 3–12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tassé, M. J. (2013, Novembre). *DSM-5 et le diagnostic de la déficience intellectuelle et du retard global du développement*. Tendances actuelles – Conférence sur l'autisme. Communication donnée au Centre Gold, Montréal, Québec.
- Terman, L.M. (1916). *The measument of intelligence: An explanation of and a complete guide for use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tiekstra, M., Hessels, M. et Minnaert, A. (2009). Learning capacity in adolescents with mild intellectual disabilities. *Psychological Reports*, 105, 8048-8014.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of school psychology*, 40 (1), 7-26
- Tunnell, M.O., Calder, J.E. et Phaup, E.S. (1991). Attitudes of young readers. *Reading Improvement*, 28(4), 237-243.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic Assessment of Young Children*. New York: Plenum Publishers.
- UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »*. Oranisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, France : UNESCO.
- Van der Maren, J.M. (1993). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal : Librairie de l'Université de Montréal
- Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Van Grunderbeeck, N. (1994), *Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., Sipay, E.R., Small, S.G., Pratt, A., Chen, R., et al. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and reality remediated poor readers : Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experimental deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of educational Psychology*, 88, 601-638.
- Voyer, D., Beaudoin, I. et Goulet, M.-P. (2012). De la lecture à la résolution de problèmes : des habiletés spécifiques à développer. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 401-421.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Mental Functioning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. et Piaget, J. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. et Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing*. Austin, TX: PRO-ED.
- Waugh, R. E., Fredrick, L. D. et Alberto, P. A. (2009). Using simultaneous prompting to teach sounds and blending skills to students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30 (6), 1435-1447.
- Wechsler, D. (1997). *Wechsler Adult Intelligence Scale for Children – Third Edition*. San Antonio: PsychCorp, Harcourt Assessment.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition*. San Antonio, PsychCorp, Harcourt Assessment.
- Wechsler, D. (2005). *Wechsler Individual Achievement Test 2nd Edition (WIAT II)*. London: The Psychological Corp.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Ronski, M. et Morris, R. D. (2010). The relationship between phonological processing skills and word and nonword identification performance in children with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1170–1175.
- Wolter, J. A., et Pike, K. (2015). Dynamic Assessment of Morphological Awareness and Third-Grade Literacy Success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46 (2), 112-126.
- Woolfolk, A. E. (2013). *Educational psychology* (Vol. 12th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Ziegler, J. C., Jacobs, A. M. et Stone, G. O. (1996). Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French. *Behavior Research Methods, Instruments, et Computers*, 28 (4), 504-515.